

Facultad de Letras de la Universidad de Lleida

Máster Universitario en Enseñanza de Catalán/Español para Inmigrantes

Interculturalidad y literatura en el aula de ELE con estudiantes argelinos

Memoria de prácticas en el Instituto Cervantes de Orán

Ignacio Terrado Rourera

Tutor: Julián Acebrón Ruiz

Il est strictement interdit
aux agents de Police
d'entrer au sein de
l'Institut Cervantes d'Oran
de jour comme de nuit.



Prólogo

La imagen de la página anterior no es ninguna broma. Este cartel está colgado en el vestíbulo del Instituto Cervantes de Orán (Argelia), y su traducción literal es ésta: “Está estrictamente prohibido que los agentes de la Policía entren en el interior del Instituto Cervantes de Orán, tanto de día como de noche”. No es que los profesores de este Instituto sean anarquistas. La prohibición responde a un motivo razonable: cuando los policías de la zona se aburrían, solían sentarse en el vestíbulo (donde no hace tanto calor como en la calle) y molestar a las alumnas. En consecuencia, se les prohibió la entrada.

Orán es otro mundo. Tan cerca, a sólo unas brazadas al sur de Alicante, y a la vez tan lejos. Mediterráneos como nosotros, pero con otra manera de hablar, de pensar, de relacionarse, de rezar. A los pocos días de mi llegada me di cuenta de que no podía dar nada por sentado. Un ejemplo, que se pierde entre tantos: me pidieron que pasara un examen a una clase. Una de las preguntas era tipo test. Paseando entre las sillas, vi que una alumna estaba rellenando los vacíos y marcando todas las opciones. ¡No tenía ni idea de cómo se responde un test! Me acerqué a otros alumnos y comprobé que no era la única. Paré el examen y pregunté si alguien había hecho antes uno parecido. Algunos sí, otros no. Dediqué unos minutos a dejar bien claro cómo había que responder cada pregunta del examen y a explicar, con mucho detalle, cómo funciona un test.

¿Otro caso? Los taxis de Orán no funcionan como los de España. Uno debe pararlos por la calle aunque vaya gente en ellos y, si sus ocupantes llevan la misma dirección, subir. Hay que compartirlos, pero para ello es necesario saber en qué dirección está nuestro destino, o casi ningún taxista nos va a recoger. Más de una vez me quedé esperando en una acera por no haberlo comprendido.

Llegué a Orán para hacer prácticas de un *máster en enseñanza de español a inmigrantes*, pero pronto me di cuenta de que yo, en realidad, era *un inmigrante que enseñaba español a los autóctonos*. El presente trabajo es fruto de esta experiencia.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es el fruto de muchos esfuerzos, la mayor parte de los cuales han sido compartidos por personas que, en numerosas ocasiones de manera voluntaria y sin recibir nada a cambio (como no fueran quebraderos de cabeza) me han ayudado no sólo a aprender y a mejorar como profesor, sino como persona.

Quiero agradecer su dedicación a todos los profesores y colaboradores del IC de Orán, especialmente a César Luis Díez, que fue mi tutor durante mi estancia en Orán, a Valentí Giner, mi lazarillo y amigo cuando todavía no había aprendido yo a *ver*, y a Hafeda Gherram, por ayudarme a encontrar un techo, pero especialmente por su amabilidad.

Quiero agradecer también su ayuda a César Egido y a Idir Yefsah, mi *cicerone* particular y gran amigo cabil, o sea, “vasco de abajo”.

Finalmente, mis agradecimientos a todos los profesores de la Universidad de Lleida, por las clases y la amabilidad demostrada, y a mi tutor en la elaboración de este trabajo, Julián Acebrón.

INTRODUCCIÓN



Hi ha invariants humanes, però no hi ha universals culturals. La seva relació és transcendental: la invariant humana només es percep en un universal cultural determinat. Tots els homes mengen i dormen, però el sentit del menjar i del dormir no és el mateix en les diverses cultures

Raimon Panikkar

El presente trabajo ha sido elaborado a partir de la experiencia de mis prácticas en el Instituto Cervantes de Orán, Argelia. Mi objetivo era aplicar lo aprendido en el *Máster en enseñanza de español/catalán a inmigrantes* de la UdL, e incrementar mi conocimiento acerca de la enseñanza de lenguas a extranjeros en general y del uso de la literatura en particular.

Escogí como destino el IC de Orán por dos motivos: el IC, por un lado, y Orán, por otro. El Instituto Cervantes es una de las más prestigiosas instituciones de enseñanza del español como lengua extranjera del mundo. Ya sabemos todos que esto no tiene por qué significar nada, pero hay un proverbio sufí (los sufís son una corriente mística del Islam) que dice: “no por buscarla encontrarás a la gacela; pero si no sales a buscarla, entonces seguro que no la encontrarás”. Así pues, me lancé a la búsqueda de personas experimentadas y con gran conocimiento acerca de la enseñanza en entornos interculturales, y puedo asegurar que no he quedado defraudado. La segunda razón de mi elección, Orán, se justifica por mi interés por la cultura árabe. Aunque, como pude comprobar, la mayoría de los argelinos son incapaces de entender la lengua clásica, que es la que se enseña en las escuelas oficiales europeas, la experiencia cultural ha sido riquísima, y como se verá constituye la parte más interesante de este trabajo.

La interculturalidad y la literatura han sido los dos ámbitos en los que he centrado mi atención. En cuanto hace referencia a la interculturalidad, el mes entero fue una experiencia de este tipo, puesto que incluso la sala de profesores del IC de Orán es intercultural. También he podido trabajar con la literatura. Sin embargo, al tener que adaptarme a las clases que me eran encargadas, que naturalmente respondían a un plan de curso, no he podido trabajar con ella tanto como me hubiera gustado, si bien, cuando lo he hecho, ha sido en la mayor parte de los casos una grata experiencia y, en el caso —uno solo— en que no fue así, fue al menos experiencia.

Una de mis conclusiones para este trabajo es que, si no conocemos las características de los alumnos a los que damos clase, difícilmente podremos enseñarles. Por ello, la primera parte de mi trabajo consiste en una breve introducción a Orán y la educación en Argelia, culminada por una también breve introducción al sujeto cultural oranés y a las posibles dificultades que puede encontrar para el aprendizaje del español. A decir verdad, podría haber escrito muchísimas más páginas sobre el tema, pero por

razones de espacio he debido dejarlo en lo básico. En el anexo, sin embargo, adjunto algunos documentos que considero pueden ser de utilidad.

La segunda parte de mi trabajo trata acerca de las características del Instituto Cervantes de Orán. Cada centro, cada institución, posee unos modos de funcionamiento que lo hacen ser lo que es, y el IC no es una excepción. Como los cursos del IC de Orán duran unas 60 horas, y no necesariamente quien termina uno empieza con el siguiente a continuación, he preferido dejar de lado estadísticas que podrían únicamente reflejar el mes que yo he estado allí.

La tercera parte constituye el marco teórico de referencia en el que me he basado no sólo para hacer las prácticas, sino también para su posterior análisis. Ha sido escrito a partir de tres fuentes: mi formación humanística, adquirida durante la carrera y las clases del máster; las conversaciones, comentarios y recomendaciones de los profesores del Instituto Cervantes; y mi propia experiencia como docente, tanto la de las prácticas como la anterior. Como este marco se ha ido mejorando y corrigiendo a medida que pasaban los días, he completado algunas zonas con ejemplos reales de mi experiencia en Orán.

La cuarta parte la constituyen la metodología y descripción de las prácticas y el análisis de éstas. No me he extendido en detalles acerca de los dos primeros puntos puesto que, en el anexo, he adjuntado mi diario de prácticas. Para el tercer punto, he seleccionado aquello que me ha parecido más interesante, dada la imposibilidad de analizar detalladamente cada una de las experiencias que tuve durante mi estancia en el IC de Orán.

Finalmente, en la quinta y última parte presento las conclusiones de mi trabajo.

Se notará que escribo en primera persona del singular. Esto se debe a que, aunque considero que mis análisis están basados en criterios contrastables y que, cuando no estoy seguro (por ejemplo, en el caso de las interferencias fonéticas del *darija*, como se verá más adelante) no tengo reparo en decirlo, lo que yo he hecho no es ciencia. No es ciencia por el método, pero tampoco por el objetivo. Me han interesado tanto la sociedad oranesa y sus características *objetivas* como la vivencia *subjetiva* que yo he tenido de ella. Por ello, considero más adecuado un estilo que, sin olvidar la humildad

que debe tener quien busca el conocimiento, no pretenda dar una falsa sensación de objetividad.

El diario de prácticas

En el anexo puede encontrarse mi memoria de prácticas, que he titulado *Diario de Orán*. En un inicio quise acompañarlo de comentarios y fotos que iba colgando en un blog, pero las condiciones objetivas del IC de Orán, donde estuvimos unos 20 días sin acceso a Internet, me lo impidieron, así que al texto adjunto me remito.

Dado que me interesaba no sólo estudiar mis clases, sino especialmente comprender mis propias reacciones ante una cultura muy distinta, intenté, a lo largo de las prácticas, no centrarme únicamente en lo docente sino también, especialmente durante los primeros días, apuntar mis impresiones acerca de la gente del lugar y sus costumbres. Como intenté ser sincero, y huir de lo políticamente correcto para buscar la verdad de mis sentimientos y emociones, es posible que en algunas partes haya imprecisiones e, incluso, algo que no sea verdad. Considero que esto también forma parte de mi experiencia, así que no lo he corregido. Algunos días no pude escribir, por falta de tiempo o por acusar la fatiga, pero intenté siempre dejar algún indicio de los hechos para reconstruirlo más tarde. En general, es bastante fiel a lo que aconteció y a mi vivencia de ello.

Sobre los materiales del anexo

Además de mi *Diario de Orán*, he incluido en el anexo otros materiales que he considerado de interés, así como algunos relacionados con mi tarea docente. Entre ellos, están un comentario acerca de la situación sociolingüística del *daríja*, una recopilación de palabras de origen hispánico escuchadas en Orán, y las entrevistas que realicé a Silvia López, profesora, y Javier Galván, director del IC de Orán. Creo que son un buen material complementario, que puede no sólo ayudar a comprender lo que he escrito en el trabajo sino, incluso, abrir vías para futuras investigaciones.

Orán



La ciudad, en sí misma, hay que confesarlo, es fea. Su aspecto es tranquilo y se necesita cierto tiempo para percibir lo que la hace diferente de las otras ciudades comerciales de cualquier latitud. ¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines, donde no puede haber aleteos ni susurros de hojas, un lugar neutro, en una palabra?

Albert Camus, sobre Orán, en el inicio de *La Peste*

Orán es la segunda ciudad más importante de Argelia, estado cuyo nombre oficial es República Argelina Democrática y Popular. Argelia es el país más grande del norte de África desde que, en julio de 2011, Sudán del Sur logró su independencia. La mayor parte del país es un inmenso y despoblado desierto, así que el 90% de la población (estimada en unos 34 millones de habitantes) se concentra en las ciudades del norte. La religión oficial y mayoritaria es el Islam, aunque también hay algunos cristianos, especialmente en la región de Cabilia. Los judíos se fueron en su mayoría cuando, en 1962, el país se independizó de Francia. Entre los grupos poblacionales argelinos conviene distinguir entre los árabes, que hablan los diferentes *darija* o dialectos (como el oranés) provenientes de la lengua del Corán, los bereberes o *amazigh*, pobladores originarios de la zona, los más famosos de los cuales son los Cabiles, que hablan el *cabil*, los beduinos y los tuaregs. Estos dos últimos grupos, que viven en el centro y el sur del país, hablan el *badawi* y el *tamahaq* (Bourdieu: 2008).

La ciudad de Orán, fundada en el siglo X por comerciantes andalusíes, es la capital de la *wilaya* (provincia) del mismo nombre. Los últimos cinco siglos de su historia han estado estrechamente vinculados a la suerte (o desgracia) de los españoles, especialmente de los habitantes del Levante, a los que todavía hoy sus habitantes consideran sus vecinos predilectos.

En 1509, tropas españolas al mando del Cardenal Cisneros y el general Pedro Navarro tomaron la ciudad. Permanecería bajo dominio español hasta 1708. Entre este año y 1732 formó parte del Imperio Otomano. Tras su reconquista por el conde de Montemar, sería vendida por el rey Carlos IV a los otomanos en 1791. En 1830, los franceses entran en Argel, y se inicia la época de la colonización francesa. Sin embargo, los lazos entre los habitantes del Levante y los Oraneses no se perderán, sino que incluso se volverán más fuertes. No en vano, puesto que, como afirma Jean-Jacques Jordi (1996: 9): “L'Oranie est la région d'Algérie qui ha compté la plus grande partie de la population espagnole d'Afrique du Nord”. Esto se explica en el contexto de la que fue la colonia más europea de África. En 1870, la población europea en Argelia era de casi 200.000 personas, frente a 2,5 millones de población nativa. Las elites estaban formadas por europeos, judíos y un número muy escaso de musulmanes. A principios del siglo XX había en Argelia cuatro millones de musulmanes y 750.000 no musulmanes (franceses, otros colonos y judíos). Esto, junto con la concesión de la nacionalidad francesa a los inmigrantes de otros países, “originó un movimiento de presión política

en París que pretendía que el país magrebí se asimilara a Francia como estado, pero que fuera controlado por una administración local colonial” (Bourdieu, 2008: 38). Si seguimos los datos que facilita Jordi (1996), podremos comprender la importancia de los colonos en Orán. De acuerdo con él, en 1860 había 60.000 españoles en Argelia. En 1861, el Oranesado contaba con 26.365 españoles y 27.772 franceses. Entre 1875 y 1881, 125.000 españoles desembarcaron en el Oranesado, de los cuales 114.320 se quedarían a residir en Argelia. En 1891 había 1.500 alemanes, 4.000 italianos, 67.000 franceses (a los que hay que añadir 20.000 judíos naturalizados por el decreto de Crémieux de 1871), y 102.453 españoles en el Oranesado.

Unos años más tarde, la afluencia de españoles bajó, pero la zona volvió a acoger a numerosos refugiados en 1939. Fueron barcos oraneses los que ayudaron a escapar a numerosos republicanos por el puerto de Alicante, motivo por el cual hoy ambas ciudades están hermanadas. Hasta 1962, año en que Argelia logró su independencia, los españoles fueron parte de la vida de Orán. Como solían ser más pobres que los franceses, vivían más cerca de los autóctonos, y todavía hoy podemos encontrar ancianos que hablan perfectamente el español porque lo aprendieron con ellos. La huella de los españoles ha quedado grabada en el gran número de palabras de origen catalán y castellano del *darija* oranés¹ así como en la toponimia (barrios de La Escalera o El Montecito) o la gastronomía. Uno de los platos típicos de Orán, a base de pasta de garbanzos, es la “carantica”, palabra derivada de “calentita”. Y todavía hoy podemos encontrar en las pastelerías una especie de coca que, en la época anterior al terrorismo (años 90), la gente solía ir a comer al campo. La llaman “la mona”.

Con la independencia, los europeos se fueron, y los barrios céntricos de la ciudad, donde éstos vivían, fueron ocupados por los árabes. Pero el recuerdo de los españoles sigue vivo. Como dijo Berragdah unos años después de la independencia: "Dejando a un lado su utilidad para las relaciones comerciales y la diplomacia, el español representa una herramienta para recuperar nuestro patrimonio histórico" (1976: 133).

¹ Véase, en el anexo, la lista de palabras de origen hispánico que escuché en Orán (página 104).

La educación en Argelia

Argelia es un país con un grave problema educativo. No obstante, es también uno de los países africanos que ha dedicado mayores cantidades de dinero a la educación de la población. Esto se debe a que, aunque en la época de la colonización francesa existía un buen sistema educativo, éste estaba destinado casi exclusivamente a los europeos. Y, cuando estos se fueron, quedaban pocas personas en el país con capacidad para crear uno nuevo.

Carmelo Pérez Beltrán (1994: 223) da unos datos demoledores: “Cuando Argelia alcanza su independencia en 1962, la inmensa mayoría de la población se encontraba en una situación de analfabetismo o semianalfabetismo”. En 1954 el 91% de la población era analfabeta. “Sólo el 13% de los musulmanes argelinos poseían diverso grado de alfabetización; porcentaje que decae hasta al (sic) 4,5% para las mujeres” (Pérez Beltrán, 1994: 223).

El FLN, partido que accede al poder al proclamarse la independencia, tiene claro que el problema educativo va a ser una de sus prioridades. La "carta de Argel", fruto del I Congreso del FLN (16-20 de abril de 1964), dice:

De norte a sur, de este a oeste, cada casa, cada barrio, cada *douar* o *mechta*, cada pueblo, cada oficina, cada fábrica, cada taller, será un lugar de trabajo en el cual se aprenda colectiva o individualmente a lo largo de todo el año. La alfabetización se hará *in situ*. Todos los medios deben ser empleados para garantizar la realización de esta vasta empresa (citado en Pérez Beltrán, 1994: 225).

De hecho, "los presupuestos que el Estado consagra a la educación en los años 70 (...) oscilan entre el 31% del Presupuesto General del año 1970 y el 23% de 1975". (Pérez Beltrán, 1994: 224). Pero problemas históricos, políticos y demográficos dificultarán esta tarea. Los más importantes de estos problemas, el primero de los cuales ya ha sido mencionado, son:

1. La ausencia de una política escolar a gran escala durante la época colonial, con lo que hay que empezar de cero.
2. La falta de una infraestructura material y de profesionales de la enseñanza, puesto que la mayor parte de la gente educada se ha ido con la independencia,

pues eran europeos o colaboracionistas. Para solucionar esto se traerán extranjeros y se dará trabajo de formador a gente poco formada.

3. Además, había un elevadísimo crecimiento de la población. Tanto que, a mediados de los 80, el 65,9% de los argelinos era menor de 25 años. Esto implica la necesidad de construir nuevas infraestructuras y formar nuevos formadores cada año.

Una cuestión polémica del sistema educativo argelino es la de la arabización de la enseñanza. En 1976 se prohíbe la educación subvencionada por instituciones privadas. Se hace basándose en el principio de igualdad, pero seguramente también por las presiones islamistas que no quieren ningún tipo de enseñanza no basado en la lengua árabe y las doctrinas islámicas. "Pero es a partir de la entrada del curso escolar 1986-87 cuando la enseñanza politécnica fundamental (primaria, media y secundaria) ha sido totalmente arabizada." (Pérez Beltrán, 1994: 238). Estas políticas tendrán un impacto enorme en la calidad de la enseñanza. Tanto, que los partidarios del sistema educativo anterior hacen un juego de palabras entre *arabisés* (arabizados) y *arabaisés* (arajodidos) para mostrar su rechazo a la educación que han recibido las nuevas generaciones. Pero hay otro problema, acerca del cual se puede leer más extensamente en mi breve ensayo *Consideraciones sobre la situación sociolingüística del darija oranés y sus consecuencias para la enseñanza en general y de la lengua española en particular*, que adjunto en el anexo. Este problema parte de la constatación que el *darija* (que en árabe significa dialecto) no es tal, sino una lengua diferente, y que si queremos considerarlo un dialecto debemos saber que lo es tanto como el catalán o el castellano lo son del latín vulgar. En la escuela no se enseña, pues, la lengua materna de la mayor parte de los argelinos, sino el árabe *fusha*, basado en el árabe del Corán pero con neologismos. El problema es que, aunque la mayoría pueden entenderlo e incluso leerlo, muy pocos saben hablarlo o escribirlo (muchas veces, ni siquiera los profesores). En los años inmediatamente posteriores a la independencia, esto no era un problema, puesto que las clases educadas era prácticamente bilingües *darija*-francés, y usaban esta segunda lengua, que hablaban y escribían como nativos, en la enseñanza. Pero las políticas de arabización han creado una sociedad donde la lengua materna queda relegada al ámbito oral, poca gente es capaz de producir textos de calidad en la supuesta lengua de comunicación (el árabe *fusha*), y el francés, aunque continúa muy presente en el ámbito oral, se escribe de manera deficiente. Esto provoca una cierta precariedad en el nivel de

comunicación lingüística de muchos universitarios. Normalmente, las carreras de humanidades se dan en árabe, pero las científicas y técnicas en francés. El problema es que hay toda una generación de estudiantes (¡y jóvenes profesores!) de universidad que tienen dificultades para enfrentarse a textos escritos de un cierto nivel (como puede serlo un tratado médico) en cualquiera de ambas lenguas. En 1977, Mostefa Lascheraf, Ministro de la Enseñanza Fundamental y Secundaria, criticó la arabización a cualquier precio. Carmelo Pérez Beltrán (1994: 239) cita sus palabras, que se oponen a “una cierta concepción y una cierta práctica de arabización que consiste en propagar pura y simplemente una lengua fijada por la tradición, manejada a menudo por gentes mediocres y enseñada con métodos esclerosos”. Dos años después, este partidario de una educación moderna fue destituido y sustituido por Mohamed Kharroubi, partidario de una arabización a ultranza y en consonancia con las ideas islamistas y conservadoras que en esa época empezaban a surgir en el seno de la sociedad argelina. De hecho, la situación sociolingüística del país, en la que además influye el auto-odio que los hablantes del *daríja* sienten hacia su propia lengua, no puede ser separada de la política. En la región de Cabilia, los cabiles aprenden a leer y escribir su lengua, y se enfrentan a la arabización, a la que ven como un intento de asimilarlos culturalmente. Factores como el papel religioso del árabe y la mentalidad de inferioridad colonial de las lenguas sin gramática escrita han contribuido a una situación sociolingüística que, en mi opinión y en la de filólogos como Valentín Giner o César Luis Díez, del Instituto Cervantes, provoca graves problemas para el sistema educativo. No será lo único, evidentemente. Pero es probable que, si ya una sociedad que acaba de salir de un analfabetismo mayoritario suele tender hacia la omnipresencia de lo oral, la incapacidad mayoritaria para escribir con coherencia y corrección no ya en su lengua materna, sino en cualquiera de las dos lenguas de comunicación universitaria, no puede sino influir en la calidad de cualquiera de las disciplinas que se enseñen, sean éstas humanísticas como la filología o técnicas como la arquitectura.

La enseñanza del español en Orán

En la breve introducción histórica que he dedicado a Orán, he mencionado el legado hispánico que ha quedado en estas tierras. Esto, junto con la gran cantidad de inmigrantes argelinos que viven en España, así como el hábito de las clases altas de

veranear en ciudades costeras como Benidorm, ha creado un gran interés por el aprendizaje de la lengua española. Ésta puede ser estudiada en el instituto, en escuelas de idiomas, o en la universidad. Ahmed Ounane (2006: 25) explica que, en 1973, consciente de esto, “el Ministerio de Educación decidió abrir una sección de español en el Instituto Tecnológico de Formación y Educación (en Argel y Orán). La formación era destinada a los profesores de enseñanza media”. En la enseñanza primaria, se estudió el español entre 1974 y 1985, pero el Ministerio de Educación Nacional decidió cancelar su impartición. “En la enseñanza secundaria tiene carácter optativo, pero es la lengua preferida por comparación con el alemán, segunda lengua optativa en el instituto” (Ounane, 2006: 25). Ounane también señala que cada vez hay más alumnos que quieren estudiar español en la universidad, pero faltan aulas y profesores.

No he podido visitar ningún centro de enseñanza secundaria. Sí que he visto la universidad, así como una escuela de idiomas del barrio de Gambetta. Dado que de ésta última no tengo demasiada información, no voy a decir nada de ella. Tampoco hablaré aquí del Instituto Cervantes, que tiene reservado un apartado posterior. Sin embargo, considero necesaria una breve introducción a la realidad universitaria oranesa, como mínimo en lo referente a la enseñanza de español.

Visité la universidad en compañía del profesor El-Kebir, y tuve el placer de hablar, en ocasiones, con otros profesores. En Argelia, los estudios universitarios son gratuitos, y todos los ciudadanos tienen el derecho de estudiar. El problema es que las instalaciones están en un estado bastante lamentable, y el nivel de algunos profesores, al menos en el departamento de filología hispánica, deja mucho que desear. Hasta este año había habido una plaza de lectorado de la AECID en la universidad de Orán, pero el próximo septiembre otros profesores deberán cubrirla, puesto que la plaza ha sido cancelada a causa de la crisis económica actual. En cada clase hay unos sesenta alumnos, número que dificulta el uso del método comunicativo de enseñanza. En una universidad española esto no sería problema, puesto que se supone que los alumnos de aquí saben español, pero allí un estudiante puede empezar la carrera sin hablar una palabra de dicha lengua. Y puede terminarla así. Es por este motivo que muchos se apuntan en el Instituto Cervantes o en otras escuelas de idiomas. Tampoco la biblioteca de la universidad parece estar a la altura, puesto que buena parte de los usuarios de la biblioteca del IC son estudiantes y profesores de la universidad, que pagan los 1000 dinares que cuesta la inscripción anual en la biblioteca para poder consultar los recursos

de que dispone. No es caro, teniendo en cuenta que son 10 euros según el cambio oficial y 6,66 según el negro.

Aunque El-Kebir, que tiene un papel institucional, se esforzó por dar una buena imagen de la universidad, conocí a un profesor que como mucho tendría un nivel A2. Dicho profesor afirmó tener un máster en ELE por la universidad Pablo de Olavide. También pude hablar con profesores más jóvenes, mucho más críticos y activos y con un muy buen nivel lingüístico, uno de los cuales se quejó de las dificultades de los jóvenes para acceder a los puestos universitarios. En la descripción que acabo de hacer coinciden la mayoría de los estudiantes que conocí, algunos de ellos alumnos del IC y otras escuelas.

Ana Marco, la lectora española de la universidad, considera que el recorte de la AECID hará mucho daño, puesto que un profesor nativo no es sólo un lujo en un departamento en proceso de mejora, sino una necesidad. Si nuestro objetivo es mejorar la enseñanza del español en todos los niveles, deberíamos comprender que la simple existencia de una biblioteca abierta al público, como la del IC, o de cursos de formación de profesores, como los que ofrece esta misma institución, pueden contribuir a mejorar la competencia de cientos de personas.

El sujeto cultural oranés y sus potenciales dificultades para el aprendizaje.

Es difícil estudiar el sujeto cultural oranés, puesto que casi no hay publicaciones sobre el tema. Previamente a mi estancia en Orán, por ejemplo, me había interesado por la fonética árabe. Según Juana Gil Fernández (2007: 99 y sig.), la interferencia de la lengua materna es uno de los factores que condicionan el aprendizaje de la pronunciación. Consulté entonces diversas gramáticas árabes, que explicaban que los árabes tienen tres vocales, correspondientes a nuestras /a/, /i/, /u/, pero la simple escucha atenta de cualquier conversación entre dos personas de origen magrebí nos mostrará que no es cierto. Pronuncian, en sus lenguas, los sonidos correspondientes a nuestras /e/ y /o/. Pero si nos quedamos aquí tampoco solucionaremos nada, porque invariablemente nos encontraremos que, aunque las puedan pronunciar perfectamente, suelen confundirlas a la hora de hablar nuestra lengua. La pregunta es: ¿por qué? Es difícil comprenderlo. Debería ser yo un experto fonetista, o un especialista en árabe, para

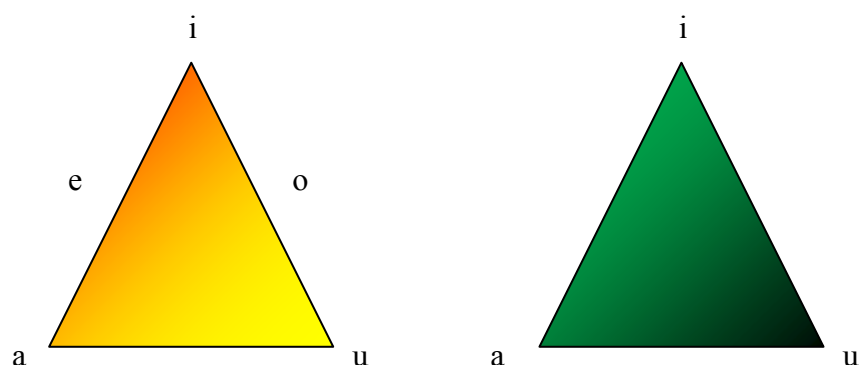
explicarlo. O, como mínimo, haber pasado más de un mes en Orán. No hay casi estudios sobre el *darija*, y de todos modos no es lo mismo hablar del *darija* oranés que del libio, por poner un ejemplo. Los padres blancos escribieron una gramática del *darija* argelino, más bien deberíamos decir de alguna de sus variantes, pero no la he sabido encontrar. De todos modos, haremos lo posible. Un profesor tiene que estar preparado para ayudar a sus alumnos a superar sus posibles dificultades. Así pues, con humildad, intentaré ofrecer un panorama de las potenciales dificultades para el aprendizaje del sujeto cultural oranés.

Dificultades fonéticas

Como he dicho, una manera sencilla de abordar los posibles problemas fonéticos de los estudiantes oraneses sería consultar una gramática árabe y consultar qué sonidos tienen y de qué sonidos carecen. Sin embargo, el resultado sería incierto, primero porque en Orán se habla el *darija*, una lengua (o dialecto) con aspectos fonéticos diferenciados del árabe, y segundo porque, en la ciudad, hay una segunda lengua hablada: el francés. Incluso, por criterios históricos, debemos pensar en las posibles influencias del español.

En principio, por ejemplo, los arabófonos no pueden pronunciar el fonema /ɲ/. Sin embargo, la palabra común para referirse a un español es *españolí* (y no el término árabe *isbanii*), palabra que desmiente otra posible suposición: la de la imposibilidad de los árabes de pronunciar /p/. Un caso diferente es el del sonido /θ/. En principio, los árabes no deberían tener problemas con él, puesto que se corresponde con la letra ث. Sin embargo, suelen pronunciarlo como *s*, como en el caso de Ignacio (*ignasio*). El sistema de la gramática árabe, pues, no es aplicable a este contexto, así que es mejor huir de los libros y basarse en la experiencia. Esto es lo que ha hecho César Luis Díez, el jefe de estudios del IC de Orán.

Díez se preguntó por qué sus estudiantes confundían los fonemas /e/ e /i/. Si hubiera consultado, como hice yo antes de mi viaje, una gramática o manual de lengua árabe, quizás hubiera interpretado esto:



El de la izquierda es el triángulo vocálico del español, y el de la derecha el del árabe. Como el triángulo vocálico del árabe sólo tiene tres vocales, podríamos suponer que sus hablantes se van a confundir con las intermedias /e/ y /o/. Esta es la suposición de Gil Fernández (2007). Sin embargo, una observación atenta, como la que yo había llevado a cabo con alumnos marroquíes en Madrid y la que Díez ha efectuado con los oraneses nos muestra que, en su mayor parte, los errores no son aleatorios (esto es, varían de una a otra persona) sino que tienden a repetirse entre estudiantes que no se conocen. Copio a continuación un par de tablas que Díez ha confeccionado a partir de la observación en el IC de Orán (Díez, 2011: 79-80).

<e> por <i>	forma correcta	transcripción fonológica
Dormitorio	Dormitorio	dormi'torjo
Inteligente	Inteligente	inteli'xente
Pedio	Pidió	pi'djo
Quesiera	Quisiera	ki'sjera
Derijida	dirijida (sic)	diri'xida

<i> por <e>	forma correcta	transcripción fonológica
Pilículas	Películas	pe'liculas
Descubierto	Descubierto	desku'bjerto
Desordinado	Desordenado	desorde'nado

A partir de aquí, escribe Díez (2011: 81), “sería legítimo preguntarse si la confusión no se debería a la interacción con algunos sonidos (o, mejor dicho, alófonos)

en concreto”. Porque, si simplemente existe una tendencia a cerrar /e/ en /i/ y /o/ en /u/, ¿por qué no sucede esto siempre? ¿Por qué en algunas zonas se pronuncia *ismi* (“mi nombre”, en árabe) y en otras *esmi*? ¿Por qué nuestros alumnos no distinguen un sonido en una palabra cuando, en otra, no tienen ninguna dificultad? “Teniendo esta situación presente, nos podríamos preguntar si las confusiones que se aprecian en las producciones en castellano, podrían seguir un patrón basado en la distribución en su lengua materna” (Díez, 2011: 82). Y, en el caso de que la respuesta fuera positiva, ¿no sería más fácil descubrir las estrategias para facilitar el aprendizaje de la pronunciación?

Ésta es nuestra hipótesis. Esperemos que el tiempo y la labor de los investigadores la confirme o la desmienta.

Dificultades léxico-semánticas

En principio, podría parecer que no debería haber demasiadas dificultades con el léxico, teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías nos permiten acercar mundos distintos y que, además, al fin y al cabo los oraneses son mediterráneos. Pero las palabras no sólo sirven para designar cosas, sino que muchas veces van cargadas con una profunda carga simbólica, ideológica. Vamos a estudiar el caso de la expresión española *ojalá*, que por ser considerada fácil de entender para un árabe, al final terminan usándola todos mal.

Cuando pregunté a mis alumnos de Orán si conocían la expresión *ojalá*, solían reír y respondían: “claro, viene del árabe *inshallah*”. Sin embargo, esto no es cierto. Y esta confusión crea graves problemas de uso.

OJALÁ, del ár. *wa sa llâh* ‘y quiera Dios’. (...) En cuanto a la etimología, han partido unos de ‘*in šâ llâh* ‘si Dios quiere’ (Mz. Marina, Engelmann, etc.), otros de *ya šâ llâh* ‘¡oh, quiera Dios!’ (Casiri), pero ninguno de los dos nos explica fonéticamente la primera sílaba (...). Pero tiene indudablemente razón Asín al observar que ‘*in šâ llâh* tampoco satisface por el sentido, pues es “la manifestación de la indiferencia de la voluntad que religiosamente se resigna a los decretos divinos” (Corominas y Pascual, 1981 : 268-269).

Por ejemplo, a veces, alguien dice en clase: “mañana vamos de excursión a la playa de Boucedjar”, y otro contesta: “Ojalá”. Un momento de reflexión servirá para darnos cuenta que nosotros nunca hubiéramos respondido esto. En español, la expresión

ojalá se utiliza para expresar un deseo; sin embargo, *inshallah* no puede usarse así. Decir el equivalente a “*inshallah* que llueva café en el campo” sería utilizar mal la expresión árabe. A la vez, utilizar *ojalá* en un contexto como el de más arriba, donde nos estamos refiriendo a algo prácticamente seguro, demuestra que no se ha interiorizado el uso de la expresión.

Debemos ser conscientes de que, como sabía Bajtín, el “signo, efecto de las relaciones sociales, es un problema ideológico que, como todo objeto físico — instrumento de producción o producto de consumo— pertenece a una realidad natural o social, pero además tiene una referencia ‘a otra cosa’, es decir, refleja y *refracta* la ideología” (González Nieto, 2001: 78). En este caso, la expresión *ishallah* se usa siempre que alguien habla del futuro. Si esa persona no la usa, la menciona su interlocutor. La ideología subyacente es que nosotros no somos quiénes para hacer planes, que nuestras vidas están en manos de Dios. Todo lo contrario de *ojalá*, que no usamos cuando planeamos el futuro sino cuando expresamos un deseo. Una falsa etimología provoca que alumnos de B2.3 que dominan perfectamente el subjuntivo sean incapaces de usar la expresión *ojalá*. Una falsa etimología y la resistencia que tenemos los profesores a meternos por unos momentos en la piel de unos alumnos cuyo lenguaje y costumbres transmiten constantemente el imaginario de una determinada religión.

El caso contrario también se da, y tiene un nombre: *homoiofobia*. “La *homoiofobia* describe la sensación que a veces albergan los aprendices de una segunda lengua de que, en determinadas estructuras lingüísticas (sintácticas, léxicas, de cualquier tipo), la L1 y la L2 deben ser diferentes la una de la otra” (Kellerman, 2000: 22). A veces, algunos alumnos sabían una palabra y no la decían porque les sonaba demasiado parecida al francés y pensaban que debía ser francesa, no española.

Dificultades relacionadas con la gramática

El español es una de las lenguas del mundo con más tiempos verbales. Culturas como la de los oraneses, cuya lengua tiene muy pocos tiempos, suelen tener dificultades con el uso de los verbos. Podría pensarse que el francés alivia esta situación, pero muchas veces no puede establecerse un paralelismo entre las lenguas. Como ellos usan

el *passé composé* (*je suis allé*) para hablar en pasado, relegando el *passé simple* al ámbito literario, los oraneses suelen abusar de nuestro perfecto compuesto (he ido). Confunden su uso y el del perfecto simple. ¿Por qué, pues, no les enseñamos directamente este segundo? Al fin y al cabo, es la forma más común entre los hablantes de español del mundo. Hay dos razones para ello: la primera es que la mayor parte de nuestros alumnos van a ir a Alicante, Benidorm, o la parte de España en la que se usa el compuesto; la segunda, que explica la prioridad de la enseñanza de éste sobre el simple, es el *análisis del entorno*². Como nuestros estudiantes hablan el francés, se pensó que era más fácil introducirlos primero a este tiempo.

Otra gran dificultad es el uso del subjuntivo. Saber cuándo usar el presente, el perfecto, el imperfecto o el pluscuamperfecto, y cómo combinarlos con otros tiempos, no es nada fácil. Según el PCIC, el presente no se introduce hasta el nivel B1, y los otros tres tiempos hasta el B2. Por no hablar del futuro de subjuntivo, prácticamente en desuso, que en el PCIC no aparece hasta el nivel C2.

En mi clase de B2.3 parecía que, más o menos, habían aprendido a utilizar el pluscuamperfecto de subjuntivo. Mis actividades trataban de hacer hipótesis en pasado como ésta: *Si no hubieran / hubiesen subido a ese avión, no habrían muerto*. Y, por lo que veía, mis alumnos sabían usar los verbos para expresar situaciones similares (*performance*). Sin embargo, como pude comprobar, no habían sabido *sistematizar*³ esa actuación en unas reglas (*competence*). O, quizás precisamente porque las habían sabido sistematizar en unas reglas, surgió la confusión. El problema estribaba en que, como a ellos les habían explicado que el pretérito pluscuamperfecto de indicativo es *el pasado del pasado*, intentaban trasladar esta descripción al pluscuamperfecto de subjuntivo y, como eran muy críticos y capaces, en seguida comprobaron que no cuadraba. Evidentemente: porque el subjuntivo no funciona como el indicativo. Pero me pregunto (y es una pena que no pudiera quedarme más tiempo para hacer el experimento) qué hubiera pasado si en lugar de decir a mis alumnos que estábamos estudiando el *pluscuamperfecto* les hubiera dado un nombre falso, el *pretóhipotético*, por ejemplo. Habrían surgido dudas, supongo, pero ¿hubieran sido las mismas?

² Véase el apartado dedicado a los niveles de concreción curricular, en la parte de este trabajo dedicada al funcionamiento del Instituto Cervantes de Orán (página 37).

³ Sobre la sistematización y su importancia, véase a la página 55.

Dificultades relacionadas con el conocimiento sociocultural

Suele identificarse el conocimiento sociocultural con el dominio del lenguaje no verbal, la cortesía, la distancia corporal, el estilo, las relaciones sociales, la política, las fiestas y sus convenciones, etc., y a muchas veces olvidamos lo más cercano: por ejemplo, cómo hacer el test del examen de nivel. ¿Cuántos alumnos habrán suspendido el DELE porque, simplemente, no habían hecho nunca nada parecido? O explicar cómo se escribe una carta de queja, para poner otro ejemplo. En España sólo tendríamos, si fuéramos profesores de inglés, que explicar su estructura, pero en Orán debemos explicar el concepto mismo de “carta de queja”: para qué sirve, dónde la encontramos, a quién debemos dirigirla, el tono a utilizar..., porque, en esta ciudad, casi nadie ha escrito nunca una.

Es también conveniente insistir en clase en la importancia del lenguaje no verbal, porque muchas veces los alumnos lo dan por sentado. Así, es frecuente encontrarte a un estudiante de B1 que te saluda y se pone la mano en el corazón, como es costumbre en Orán pero no en los países hispanohablantes.

La dificultad de la lectoescritura

Una de las primeras conclusiones que sacamos de cualquier análisis del entorno de la sociedad oranesa es que ésta es una sociedad muy basada en lo oral. No voy a insistir en los motivos en los que me baso para explicar esta conclusión, que ya han sido detallados anteriormente, pero debemos tener muy claras las consecuencias que ello conlleva. Para empezar, el nivel de expresión oral y comprensión auditiva de nuestros alumnos tenderá a ser bastante más alto que los de comprensión lectora y expresión escrita. ¿Qué significa esto? Que tendremos que planificar las clases pensando en reforzar su capacidad de crear y comprender textos escritos con corrección. También significa que, como los exámenes como el DELE suelen tener un gran componente escrito, el porcentaje de suspensos será más alto. Además, como algunos de nuestros alumnos sólo desean poder hablar y leer el español, y no están interesados en escribirlo correctamente, puede que, en ocasiones, la tarea sea ardua.

Óscar Abenójar, del Instituto Cervantes de Argel, constata lo mismo que yo he podido observar en Orán. Lo cito directamente: “buen número de textos de nuestros

estudiantes está plagado de aberraciones en la coherencia, de ambigüedades, de imprecisiones, de falta de criterio en el orden de las ideas, incluyen datos en absoluto pertinentes, o no vienen expresados mediante una terminología adecuada al registro académico” (Abenójar, 2011: 20). Frente a esto, Abenójar (2011: 21) propone dos opciones: 1) contentarnos con una corrección superficial de los textos; 2) tomarnos en serio nuestro papel y corregir detectando la tipología de los errores de cada alumno, para pedirle que luego los revise él mismo, comprenda los motivos de su error y vuelva a escribir el texto con corrección. Esta segunda opción es tanto más necesaria cuando tenemos en cuenta que muchos de nuestros alumnos son estudiantes de filología o traducción.

Más adelante analizaré las estrategias a seguir para corregir esta carencia, que aquí me he limitado a señalar.

Problemas interculturales

Como explicaré en el apartado correspondiente del marco teórico, mis ideas acerca del aprendizaje de la competencia intercultural se basan en el enfoque holístico, que parte de la actitud personal, y, además, en una determinada filosofía de la persona. Así como los problemas anteriores son generales, no creo que existan *los* problemas de competencia intercultural de los oraneses en general, si bien hay un cierto número de factores (como el número de contactos que hayan tenido con extranjeros o la vivencia que cada uno tenga del Islam) que naturalmente nos pueden ayudar a intuirlos. Por el momento, pues, dejaremos esta cuestión, que espero tratar más adelante.

El Instituto Cervantes de Orán



El Instituto Cervantes de Orán pretende asimismo presentarse como un lugar de encuentro, de diálogo, y de intercambio, como espacio de convivencia para los numerosos argelinos que lo frecuentan.

Extraído de la presentación del Instituto Cervantes de Orán en
oran.cervantes.es

El Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes (IC) es una institución cultural pública del estado español creada el 11 de mayo de 1991 “para promocionar el español y las lenguas cooficiales de España y difundir la cultura de los países hispanohablantes” (Instituto Cervantes, 2012: quiénes somos). Está presente en 77 ciudades de 44 países. Toma su nombre del escritor Miguel de Cervantes, quien, por cierto, estuvo en misión secreta en Orán, ciudad que le inspiró la obra “El gallardo español”.

Las dos sedes centrales del IC se encuentran en la Comunidad de Madrid. La sede central operativa está en la capital, y la segunda sede, que se utiliza como centro de formación de profesores, está en Alcalá de Henares. Cuenta además con un portal de referencia en Internet: el Centro Virtual Cervantes.

Desde el 27 de enero de 2012, el director del IC es Víctor García de la Concha. A su cargo corresponde la gestión y representación del Instituto. Su Secretario General, desde el 14 de abril de 2012, es Rafael Rodríguez-Ponga.

Según la ley 7/1991, por la que se crea el IC, éste puede, para el cumplimiento de sus fines:

- Crear centros, promover y organizar cursos para la enseñanza del español (y en principio, siguiendo los objetivos de la web, también debería organizar cursos para la enseñanza de las demás lenguas cooficiales).
- Organizar los exámenes oficiales para la obtención del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). El IC otorga estos títulos en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Difundir la lengua y cultura españolas.
- Participar en la creación de métodos de enseñanza y contribuir a la formación del profesorado.
- Fomentar la investigación del español y apoyar el trabajo de los hispanistas.
- Colaborar con entidades que compartan los fines del IC.
- Realizar cualquier otra actividad conducente a los fines del IC.

El Instituto Cervantes de Orán

El Instituto Cervantes de Orán^{4,5} está situado en el número 13 de la calle Beni Soulem, en el barrio de Boulanger, a las afueras de Orán. El edificio consta de tres plantas. En la primera se encuentran el despacho del jefe de estudios, la sala de profesores, algunas aulas y una terraza; en la segunda, el despacho del director, la secretaria y más aulas; en el tercer piso, además de la biblioteca, está el salón de actos, que puede dividirse para dejar espacio a dos aulas más. Todas las aulas tienen una pizarra, un ordenador y un reproductor de audio.

Los servicios que ofrece el IC de Orán son clases de español, formación de profesores, actividades culturales y una biblioteca abierta al público. Los cursos generales de español constan de los siguientes niveles: A1, A2.1, A2.2, A2.3; B1.1, B1.2, B1.3, B2.1; B2.2, B2.3, C1.1, C1.2 y C1.3. Cada curso tiene una duración de 60 horas. Existen diferentes horarios, y hay una cierta flexibilidad a la hora de cambiarlos. Se van iniciando niveles durante todo el curso, y cada clase tiene un mínimo de 6 y un máximo de 15 alumnos, aunque la media está en torno a los 10. Además de los cursos generales, se ofrecen cursos especiales, como el de español de los negocios que tuvo lugar entre el 12 de abril y el 14 de junio de 2012, e intensivos.

A las actividades culturales y a la biblioteca suelen asistir personas que no estudian en el centro. Las actividades culturales se realizan en el salón de actos o en distintos lugares de la ciudad. La biblioteca, con más de 3000 volúmenes, es muy frecuentada por los estudiantes de la universidad, que no cuentan con una parecida. El precio de inscripción es de 1000 dinares. Cuenta, además, con cuatro ordenadores. La bibliotecaria, M^a Victoria Vila, coordina el club de lectura de la biblioteca.

El principal problema de la sede del IC de Orán es su situación. Al estar en un barrio periférico, hay que coger un coche o un bus para llegar. Esto, que quizás no sería un problema en otros lugares, lo es en Orán. Muchos padres pasan a recoger a sus hijas cuando estas salen, puesto que consideran que el lugar es peligroso cuando anochece (en general, se ven pocas mujeres por la calle más tarde de las diez, si exceptuamos el mes

⁴ En la entrevista que tuve con el director, Javier Galván Guijo, este afirmó que lo correcto sería decir “Instituto Cervantes *en* Orán”, y no “Instituto Cervantes *de* Orán”, puesto que, según él, el IC es el mismo esté donde esté (ver entrevista en las páginas 109-110). Después de meditarlo, he preferido usar la preposición *de*, ya que, como veremos, y comprendiendo que el director debe dar la imagen que se espera de él, *no es lo mismo* dónde esté, y precisamente este tiene unas peculiaridades muy marcadas.

⁵ El IC de Orán cuenta con su propia página web: oran.cervantes.es

del Ramadán). Además, a las ocho de la tarde, cuando terminan las últimas clases, ya no hay buses, con lo que hay que coger un taxi. Sin contar con las molestias para los alumnos, la visibilidad del Cervantes es mucho menor que, por ejemplo, la del Institut Français, en pleno centro de la ciudad.

El personal

El equipo del IC de Orán está formado por:

- **Un director:** Su función es la de coordinar, es decir, es un gestor. En centros como el de Orán también se dedica a la gestión cultural.
- **Un jefe de estudios:** gestión académica. También realiza actividad docente.
- **Cuatro profesores en plantilla:** son profesionales formados y con experiencia docente. Según el director, sólo cubren un 20% de las horas totales de clase.
- **Una bibliotecaria y una ayudante de biblioteca:** coordinan los servicios de biblioteca y, en el IC de Orán, la bibliotecaria organiza el club de lectura.
- **Un coordinador administrativo y dos auxiliares administrativas:** trabajan en la administración del centro.
- **Los colaboradores:** trabajan como profesores, pero no están en plantilla.

Según César Luis Díez, el jefe de estudios durante mi estancia en el IC de Orán, en la mayoría de los IC del mundo los colaboradores son nativos. Sin embargo, esto no es posible en Orán: el salario de un colaborador es demasiado bajo para vivir, así que los colaboradores deben tener otro trabajo o algún modo de subsistencia. Como trabajar en Argelia, si uno no llega contratado, es casi imposible, la mayor parte de los colaboradores nativos son o bien estudiantes de intercambio o bien cónyuges, es decir, personas que, o se han casado con un oranés, o han venido aquí acompañando a su pareja. Como solo con ellos no se da abasto, hay muchos colaboradores no nativos.

Si tenemos dos ejes, el *nativos / no-nativos* y el *formados / no-formados*, hay un cuadrante que inmediatamente se descarta como fuente de colaboradores por razones obvias: el de los no-nativos no-formados. Los no-nativos con formación, que suelen tener un nivel entre el B2 y el C1, suelen ocuparse de los niveles más bajos: A1, A2 y B1. Muchos son profesores de la universidad que trabajan por un complemento y por prestigio. Los nativos no-formados pueden ocuparse de los niveles A1, A2, B1 y quizás

B2. Y, finalmente, están los nativos formados, que son los profesores en plantilla, quienes pueden ocuparse de cualquier nivel.

Nativos con formación	No-nativos con formación
Todos los niveles	A1 A2 (B1)
A1 A2 B1 (B2)	
Nativos sin formación	No-nativos sin formación

Para mejorar la calidad de las clases y formar a los colaboradores, los profesores del IC de Orán suelen hacer cursos de formación. También hay un plan de tutorización de colaboradores, que consiste en que un profesor experimentado acompaña a un colaborador, observándole y comentando con él el desarrollo del curso, con el objetivo de ayudarlo a mejorar en su trabajo docente.

La ning

El IC de Orán es pionero en el uso de la plataforma en línea *ning*, que permite crear redes sociales privadas. Suele usarse para crear comunidades alrededor de intereses específicos. Aunque en su inicio se ofrecía de manera gratuita, hoy en día hay que pagar.

Los introductores de la *ning* en el IC de Orán fueron Silvia López⁶ y Juan Francisco Urbán, quienes ya la habían introducido en el IC de Belgrado. Como Silvia explica en la entrevista que le hice (ver anexo), la *ning* cumple básicamente con dos funciones: 1) es una herramienta para producir, debatir y compartir materiales, ideas y eventos; y 2) sirve para integrar, para crear sentimiento de grupo. Detrás de esta idea está la filosofía de las *comunidades de práctica* (Etienne Wenger), así como las tesis del

⁶ Entrevisté a Silvia López acerca de la *ning*. Véase el texto en el anexo (páginas 106-108).

psicólogo ruso Lev Vygotsky, que Neil Mercer ha retomado y ampliado para centrar su atención en el “interpensar”, es decir, en cómo usamos el lenguaje para pensar juntos⁷.

La principal diferencia entre la *ning* y otras redes sociales como *Facebook* consiste en que, para entrar en una *ning*, se debe recibir una invitación. Además de esto, la *ning* se adapta a los intereses del grupo que la paga. Cuando entramos en la *ning*, vemos que hay un espacio para las noticias (esto es, se nos informa de las nuevas actualizaciones y cambios), para los eventos a los que es recomendable (u obligatorio) asistir, foros, y diferentes grupos de trabajo, además de lugares para colgar fotos de fiestas, y videos, puesto que, al fin y al cabo, no se trata sólo de trabajar (como en cualquier sala de profesores no virtual).

Cuando un profesor o colaborador da clases a un grupo de, pongamos, A2.1, se une al grupo especializado de la *ning*. En él, puede publicar guiones de clase, comentarios, y “lamentos”, así como responder a los de los compañeros. Es muy interesante comprobar cómo, a la larga, se van construyendo unos guiones muy completos para todos los niveles, a los que se van añadiendo nuevas ideas y materiales, que son completados y matizados entre todos.

¿Por qué se hace esto por ordenador y no, simplemente, en la sala de profesores? Según Silvia, porque no siempre están todos los profesores y colaboradores a los que les interesa el mismo tema en la sala, y porque lo normal es que a cada uno le preocupe en un momento diferente. Además, la mayor parte de las conversaciones orales se pierden, al final, en el aire. Y la permanencia media de los profesores en el IC de Orán (si exceptuamos a la profesora Maravillas Puerta) es de dos o tres años, con lo que cuando han creado, pilotado y mejorado los guiones, ya es hora de marchar. Considero que Mercer (2001: 166) resume a la perfección las ventajas de la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO):

para resolver problemas conjuntamente o para discutir sobre un problema complejo, la CMO ofrece algunas de las ventajas de la conversación hablada (interacción rápida, estilo informal) junto a otras propias de la correspondencia escrita (los mensajes no se desvanecen enseguida y se pueden meditar a fondo; se

⁷Sobre las comunidades de práctica y el uso del lenguaje para pensar juntos, véase el apartado correspondiente del marco teórico (página 56).

pueden intercambiar fragmentos de texto con precisión; las respuestas se pueden redactar, revisar y retocar antes de su envío).

La *ning* es un proyecto en continua experimentación. En mi opinión, lo más valioso que aporta es el sentimiento de grupo, la filosofía que hay detrás, que contribuye a hacer del IC de Orán un sitio con un ambiente memorable. Porque en la *ning* participan todos: profesores y colaboradores. A mi pregunta acerca de la calidad de los guiones y materiales creados, Silvia respondió: “No sé si serán buenos materiales o buenos guiones, pero son lo mejor que hemos conseguido entre todos. A lo peor luego un especialista te dirá que no valen nada. Pero son lo mejor que hemos podido hacer”.

Los alumnos

Naturalmente, todo esto se hace con un objetivo en mente: enseñar lengua a unos alumnos. Y estos alumnos son personas concretas, con unos intereses, unas capacidades, unas costumbres y, como no puede ser de otra manera, unos defectos. Es muy difícil obtener datos fijos, puesto que el número de alumnos varía, dependiendo de los meses, a causa de la corta duración de los cursos.

Me entrevisté personalmente con alumnos de la mayor parte de niveles. Las motivaciones por las que estudian español son muy diversas. Cito aquí las más comunes:

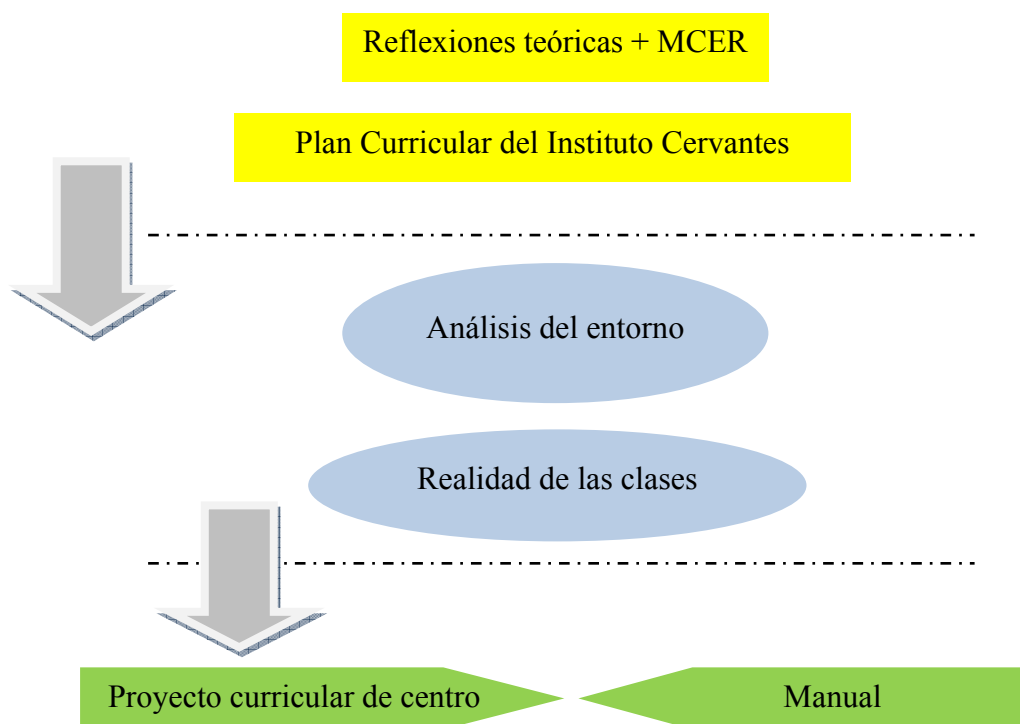
- Estar estudiando español en la universidad y querer tener una verdadera competencia comunicativa.
- Placer (relacionado con las vacaciones o la familia en España en algunos casos).
- Motivos laborales.
- Relaciones sociales (más de uno me ha dicho que empezó a estudiar porque su pareja estudiaba en el IC).

Las edades son muy diversas, desde los 16 hasta más de 60 años. La mayor parte de los alumnos trabajan o estudian. Hay más mujeres que hombres. En general, son gente de clase alta, que se puede pagar lo que cuesta un curso, o estudiantes de la universidad que hacen el esfuerzo económico necesario. Esto implica que sean gente con un buen nivel educativo, si los comparamos con la mayor parte de la sociedad

argelina, y con posibilidad de viajar. Quizás por este motivo, suelen ser más abiertos a las diferencias culturales que el argelino medio.

Niveles de concreción del plan curricular.

Para determinar los distintos niveles, los profesores del IC de Orán se han basado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), al que cariñosamente denominan el “tritocho”. El PCIC está basado en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Esto garantiza que los distintos niveles del IC de Orán estén conformes con una escala reconocida internacionalmente. Sin embargo, a la hora de definir qué entra, de qué manera, y cuánto tiempo se dedica a todo lo que aparece en el currículum, se tienen en cuenta las peculiaridades de la sociedad oranesa, así como sus potenciales facilidades y dificultades de aprendizaje. Es por ello que hablamos de los distintos niveles de concreción del plan curricular.



Como muestra el esquema, partimos siempre de unas reflexiones teóricas sobre la didáctica de lenguas y de los niveles de referencia marcados por el MCER y el PCIC. Sin embargo, como no es lo mismo enseñar español en Orán que en París, porque los alumnos no son los mismos, debemos realizar un análisis del entorno social, que

completaremos con un análisis de la realidad de los alumnos que acuden a clase. Es importante distinguir ambos puntos, porque no tienen por qué coincidir. En análisis del entorno social contempla factores y grupos sociales mucho más amplios que los que encontramos en las clases. A partir de aquí, los profesores del IC de Orán diseñan el proyecto curricular del centro. Para hacerlo se basan en los factores ya explicados, pero además se ayudan de los manuales específicos.

Un ejemplo de ello: ¿qué es mejor, enseñar primero el pretérito perfecto simple o el compuesto? Los profesores del IC de Orán concluyeron que era mejor empezar por el compuesto, puesto que tanto el análisis del entorno (que dice que los oraneses suelen hablar francés, y el *passé composé* les facilita aprender primero el compuesto) como de las clases (la mayor parte de los alumnos quieren viajar a la parte de España donde se usa el compuesto), les empujaba a ello. Quizás, si el Cervantes hubiera estado en Brasil, hubieran optado por empezar con la forma simple e introducir más tarde la compuesta, dado que la realidad lingüística latinoamericana, así como la gente que acude a las clases, son distintas.

Marco teórico de referencia



*Me parece oírles decir “en el principio fue el verbo” y no
en el principio fue lo que el verbo significa.*

Bertrand Russell

Una palabra es un microcosmos de conciencia humana.

Vygotsky

*“What do you mean?” he said. “Do you wish me a good morning, or mean that it is a
good morning whether I want it or not; or that you feel good this morning; or that it is a
morning to be good on?”*

Gandalf a Bilbo, en *The Hobbit*, de J.R.R. Tolkien

En la entrevista que le hice, Silvia López López, profesora en el IC de Orán, dijo: “Sin una teoría que respalde, que sirva al menos de fondo a lo que haces, nunca podrás pasar de la intuición”. Estoy convencido de ello. La teoría tiene que salir de la práctica y comprobarse constantemente en ella, pero a la vez debe guiarla y completarla. Si no, corremos el riesgo de ser ciegos a muchos aspectos de la realidad. Los profesores somos como los botánicos. Ellos parten de una realidad (las plantas), pero necesitan una teoría para comprenderla y profundizar en ella. Aunque tengamos ojos parecidos, el botánico y yo no vemos lo mismo cuando contemplamos un jardín: él posee unos conocimientos teóricos que le permiten distinguir entre hojas que a mí me parecen iguales, detectar potenciales problemas y aplicar remedios para solucionarlos. Los que nos dedicamos a la *cultura* debemos tener siempre presente que no somos tan diferentes de los botánicos. En origen, este término latino hacía referencia al *cultivo* de la tierra, y sólo luego se extendió al ámbito de la persona (*cultura animae*) (Ros, 2003: 18).

Voy a exponer aquí mi marco teórico de referencia, esto es, los conocimientos teóricos en los que me baso para explicar la realidad de mi clase y los métodos pedagógicos que uso. Considero que existen tres conceptos clave para comprender mi metodología pedagógica como profesor de lengua, especialmente si ésta se enseña como lengua extranjera. El primero de ellos es el de *lenguaje*. Dependiendo de la idea que tengamos del lenguaje, de su función social y sus características, aplicaremos uno u otro método de enseñanza. En general, en los últimos años, los filósofos han hecho del lenguaje una realidad cada día más compleja. Agustín de Hipona, nacido en Tagaste (hoy Souk Ahras, en la actual Argelia), escribe en sus *Confesiones*:

Mis mayores no me enseñaban proponiéndome ordenadamente las cosas, como después aprendí las letras (...). Cuando ellos mentaban alguna cosa y con algún movimiento la señalaban, yo imprimía con fuerza las voces en mi memoria, seguro de que correspondían a lo que ellos con sus movimientos habían señalado (Agustín de Hipona, 2007: 81).

Pero en el siglo XX habrá una auténtica revolución. Empezará Wittgenstein señalando que, si Agustín imprime en su memoria las palabras que los otros señalan, es porque conoce el lenguaje de los signos. Otros, como Austin, señalaran que las palabras no siempre significan lo que parecería a primera vista, y que no se usan sólo para nombrar sino para *hacer* cosas. Otros, como Bajtín, señalaran que no podemos comprender el lenguaje sin hacer referencia a la ideología que lo produce, enmarca y modifica. Y

otros, como Vygotsky, nos ayudarán a ver que no sólo nos comunicamos y hacemos cosas juntos, sino que, a través del lenguaje, podemos *pensar* juntos. Esto implica, como veremos, que debemos tener presente, a la hora de enseñar lengua, la realidad cultural tanto de los hablantes nativos de esta lengua como de nuestros estudiantes. Este es el segundo concepto clave: la *cultura*.

Pero nuestros estudiantes no van a serlo siempre. Van a tener que enfrentarse a situaciones comunicativas reales, en la que no habrá un profesor capaz de diseccionar cada una de sus palabras, en las que echarán en falta a alguien que comprenda su manera de pensar, su manera de vivir. Se sentirán extraños en un lugar que no les entiende, que quizás les es incluso hostil, y al que no entienden. Se verán obligados a hablar con otras *personas*, a escuchar a otras *personas*, a comprender y hacerse comprender por otras *personas*, a amar a otras *personas*. Éste es nuestro tercer concepto clave: la *persona*. No el individuo ni el sujeto, no la comunidad cultural; la *persona*. Porque es lo que son nuestros alumnos. Y deberemos enseñarles a mirar y a mirarse, a conocer y conocerse, a aprender. Se impone, pues, el desarrollo de la competencia intercultural y del saber aprender.

Finalmente, y puesto que nuestro trabajo ha tomado este enfoque, analizaremos lo que han dicho algunos expertos sobre el uso de la literatura en el aula de LE. Siempre utilizando ésta en relación con nuestras tres ideas base.

Es mi convencimiento que, en pedagogía, nunca somos neutrales. Partimos siempre de una determinada concepción del mundo y del papel de la educación. Si los filósofos del siglo XX se dedicaron con tanto esmero a estudiar el lenguaje fue porque estaban convencidos de que, si lo comprendían, podrían comprender al ser humano. Al final, tenemos que rendirnos a una evidencia: no sólo somos ignorantes (y más conscientes de ello cuanto más sabemos) acerca del ser humano, sino acerca del *lenguaje*, la *cultura* y la *persona*, que empezamos a estudiar para comprender a éste. A lo largo de las páginas que siguen, nos iremos acercando a estas tres ideas, que como veremos se entrecruzan, y son incomprensibles si las tomamos por separado. A partir de ellas, he construido mi propia manera de ver el mundo y mi papel en él y como educador.

Metodologías y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras

Como profesor, me pregunto: ¿Qué voy a enseñar a mis alumnos oraneses? La respuesta más obvia es: lo que ellos han venido a aprender. ¿Y qué quieren aprender? ¿La lengua española? Pero, ¿qué es una lengua? La definición más extendida suele ser una variante de ésta: un sistema de signos. ¿Quieren mis alumnos conocer el sistema de signos del español? No. Quieren poder comunicarse en español; quieren poder hablar, trabajar, reír, amar con los hispanohablantes, especialmente con los de España. Todos los seres humanos tenemos la capacidad de hablar y comunicarnos, es decir, la capacidad de usar uno o muchos lenguajes. De cómo entendamos estos lenguajes y cuál pensemos que es la mejor forma de adquirirlos dependerá nuestra metodología de clase. En general, podemos decir que hay dos grandes paradigmas en el estudio del lenguaje. Según González Nieto (2001: 42):

Suele atribuirse a von Humboldt (1767 - 1835) el origen de la distinción entre dos concepciones del lenguaje, la que lo considera como proceso y actividad (*energeia*) y la que lo considera como producto o resultado (*ergon*); suele precisarse que, de alguna manera, esa distinción siempre ha estado presente en los estudios del lenguaje.

El primero de estos dos paradigmas recibe el nombre de formal (o lingüístico) y en él se basan teorías como el estructuralismo o el generativismo. El segundo de estos paradigmas se denomina funcional (o comunicativo). Como veremos, las diferencias se encuentran en el punto de vista, en la manera de enfrentar el problema del lenguaje. No se anulan entre sí, se complementan. Pero parten de principios metodológicos muy diferentes, suponen dos maneras distintas de empezar el estudio de un lenguaje.

El primer paradigma consiste en el estudio de la lengua en sí misma y por sí misma, al margen de su uso por los hablantes. Se trata de encontrar el sistema de relaciones entre signos a través del cual un hablante ideal podría construir un número infinito de oraciones (González Nieto, 2001: 46).

Para el paradigma funcional, en cambio, el objeto de estudio es la actividad lingüística. Ello no implica huir de la sistematización: “si bien la actividad de los hablantes pasa a convertirse en el objeto central, no se ignora que tal actividad implica algún tipo de sistema o de competencia” (González Nieto, 2001: 51) “Los comportamientos verbales no se enfocan como ‘realizaciones’ de ‘un sistema’, sino que

el sistema es visto como una ‘construcción’ elaborada por los hablantes a partir de la actividad” (González Nieto, 2001: 51) Por tanto, el sistema y la competencia, así como su adquisición y desarrollo, no deben ser analizados en sí mismos, sino en relación con la actividad. Se trata de explicar la naturaleza de la lengua en función de las actividades que desarrollamos con ella.

¿Cuál de estos paradigmas nos será de mayor ayuda a la hora de enseñar la lengua a nuestros alumnos? Depende. Como veremos a continuación, necesitamos mucho más que el conocimiento de un conjunto de signos para relacionarnos. Unas personas con las mismas reglas de gramática pero no de conversación no podrían comunicarse. Si estuviéramos enseñando lengua a nativos, quizás el primer paradigma nos resultaría más interesante, pero nuestros alumnos son no-nativos. Pueden aprender el sistema de signos en un libro, pero nos necesitan para conocer su *uso*. A continuación, vamos a ver dos ejemplos de ello. Para explicarlos, nos vamos a basar en las teorías de Austin.

Este filósofo, con su teoría de los actos de habla, rechaza una semántica sólo atenta a la función referencial del lenguaje. Habla de dos tipos de actos, que como veremos quedarán reducidos a uno:

- Actos constatativos o enunciados referenciales: se dice algo. Por ejemplo: llueve. Su idoneidad se mide en términos de verdadero o falso.
- Actos performativos o realizativos: al decir, *se hace* algo. Por ejemplo: no vengas; te bautizo... Como no tienen un valor lógico, su idoneidad se mide por lo afortunado o desafortunado de la acción.

Esta conversación tuvo lugar entre César Díez, jefe de estudios del IC de Orán, y una alumna:

César: No hay internet.

Alumna: Sí.

C: No. No hay internet.

A: Sí.

C: Que no. Que no hay internet.

A: Sí.

C: ¡Que no! ¡Que no hay!

A: Sí.

C: A ver, si yo digo que no hay internet, tú no puedes decir sí, porque eso significa que me llamas mentiroso. ¿Entiendes?

Evidentemente, la alumna no quería insultar a César. Desconozco —debería haber hecho un estudio del caso para conocer la respuesta— los motivos exactos de su comportamiento, pero podemos establecer suposiciones al respecto. Es posible que, en su cultura *darija*, la expresión *sí (uá)*, se use no sólo para afirmar, sino para decir: te sigo, o para confirmar que se está escuchando. Si éste fuera el caso (como también ocurre a veces en español), parece claro que la alumna no entendía a César, puesto que de haberlo hecho hubiera visto que, en ese *contexto*, el valor performativo de *demostrar interés* se convertía en un valor constatativo, en el que, al negar —mediante la afirmación— la frase de César, lo estaba llamando mentiroso. En realidad, si nos fijamos bien, afirmar o negar también es hacer algo, y si *decir* es siempre *hacer algo* no podemos conformarnos con comprender el código, sino su uso.

El segundo caso que me propongo analizar conforme a las tesis de Austin es el de las palabrotas. Es curioso porque este mismo caso me había ocurrido anteriormente, en Madrid, con un inmigrante de procedencia bengalí. La conversación que tuve con un alumno fue, aproximadamente, ésta:

Alumno: Los españoles son muy malhablados. Siempre dicen palabrotas. Cuando están contentos, cuando están enfadados. Siempre. Una de cada tres palabras (ríe). A veces me cuesta entender qué quieren.

Ignacio: ¿Puedes ponernos un ejemplo?

Alumno: No sé... Joder, o... de puta madre (se sonroja). No sé...

Ignacio: (riendo) ¿Sabes qué significa “de puta madre”?

Alumno: Sí. No. Sé qué significa puta y madre, pero no entiendo por qué lo dicen. Están tristes, de puta madre; están contentos, de puta madre. Siempre palabrotas. Es una barbaridad.

Reflexionemos un momento. El problema que se nos plantea es que el alumno (quien, por cierto, había estado algunas veces en España y, sin poseer formación específica, poseía una gran capacidad de análisis de la lengua) ha notado que una misma expresión (“de puta madre”), sin un significado lógico aplicable a las situaciones en las que él la ha escuchado, se emplea además por hablantes en situaciones que, a su parecer,

son contradictorias. Se usa para decir que algo está bien o para quejarse de cómo ha quedado (están tristes, están contentos).

Siguiendo a Austin (González Nieto, 2001: 69), en esta acción de decir *de puta madre*, tenemos:

- Un *acto locutivo*, consistente en la emisión de unos sonidos (acto fonético) y unos vocablos en una construcción gramaticalmente adecuada (acto fático). En este caso: *de puta madre*.
- Un *acto ilocutivo*: ¿Es una expresión de aprobación o de enfado? Como hemos dicho antes, usamos las palabras para *hacer* algo.

Locución e ilocución son como las dos caras de una misma moneda. Realizar el acto de decir algo es diferente a llevar a cabo un acto al decir algo. Y, cuando decimos algo (locución) siempre queremos hacer algo (ilocución: informar, insultar, negar, conseguir una respuesta...). En el caso del ejemplo, el significado de una misma locución cambia dependiendo de la intención comunicativa del emisor, que nosotros tenemos que adivinar por el contexto. Y, si lo que comunicamos con un mismo acto locutivo puede variar dependiendo de nuestras intenciones, la conclusión que se sigue de ello es que, para el propósito de la comunicación, tanto el acto fonético como el fático están subordinados a la intención, al uso y al contexto. Aquí tenemos, pues, otro motivo para optar, como método de enseñanza de lengua a extranjeros, por el paradigma funcional o comunicativo.

De hecho, el propósito de Austin era demostrar que cualquier forma de actividad verbal es una forma de actividad social. Es por este motivo por el que, a los actos locutivo e ilocutivo, añadió un *acto perlocutivo*, es decir, lo que se produce a consecuencia de la locución. Es curioso que prestemos tan poca atención a este último acto cuando, en nuestro día a día, es lo que realmente nos importa.

El contexto

Siguiendo a Austin he podido justificar, para la enseñanza de lenguas a extranjeros, mi apuesta por el paradigma funcional o comunicativo. Como afirma Àngels Oliveras (2000: 14): “La pragmática es uno de los enfoques más recientes y

exitosos en el estudio del uso lingüístico. Ha puesto de relieve el hecho de que una expresión se puede decir (sic) no sólo si es correcta o no lo es desde el punto de vista gramatical, sino también si satisface o no la intención del hablante”. Por ejemplo, si mi amigo Valentín, en Orán, me dice (acto locutivo): “son las diez”, y señala el reloj, yo sé que quiere decir (acto ilocutivo): “es tarde”, y quiere conseguir con esto que nos vayamos cada uno para casa (acto perlocutivo). Sin embargo, para que este “son las diez” quiera decir “es tarde”, tienen que darse determinadas condiciones. Es muy probable que, en Lleida, la misma frase no quisiera decir lo mismo, pero se da la circunstancia de que Valentín y yo estamos en Orán, donde, a partir de las diez, parece que la vida se esconde. Las calles se vuelven inseguras, y las mujeres parecen desaparecer. Yo he entendido a Valentín porque: 1) soy consciente de mi situación; y 2) comparto con él determinada información que me permite comprenderle (como que pronto no habrá demasiado que hacer por las calles). Como venimos viendo, el significado no es algo que resida en las palabras, sino que depende de su uso en un contexto. Pero, ¿qué es un contexto?

Según Mercer, “debemos aceptar que el “contexto” es un fenómeno mental consistente en "cualquier información que empleen los oyentes (o los lectores) para comprender lo que oyen (o leen)" (Mercer, 2001: 41) Yo añadiría que este fenómeno mental no sólo afecta a los oyentes y lectores, sino también a los hablantes y escritores.

En las conversaciones informales y en muchos otros casos de lenguaje hablado, normalmente presuponemos que las personas con las que tratamos no sólo comparten nuestra comprensión del tipo de interacción en la que participamos (lo que he llamado “reglas básicas de la conversación”) sino que también comparten con nosotros otros supuestos sobre valores, propósitos y maneras de categorizar la información que son importantes para construir un marco de referencia compartido (Mercer, 2001: 67).

En el caso de la conversación entre el jefe de estudios del IC de Orán y la alumna que siempre decía sí, las reglas básicas de la conversación, las convenciones que nos ayudan a dirigirla, no estaban claras. Por si fuera poco, en esa situación concreta, alguien que no tuviera la experiencia de César Díez —es decir, que no conociera el *contexto intercultural* del IC de Orán— podría haberse sentido insultado.

Pero no podemos reducir el contexto en el que se produce el significado a la *situación social* inmediata. De acuerdo con Mijail Bajtín, también se compone de “un medio social más amplio, el *horizonte social* —las creencias, los valores...— del grupo y de la época” (González Nieto, 2001: 82). Por tanto, para conocer la lengua —o para saber usarla con propiedad—, hay que conocer la ideología (o ideologías) que tiene detrás. En un discurso importan tanto los contenidos como las formas. Cada grupo social, por ejemplo, tiene un registro idiomático. Hay un carácter social en la enunciación.

Cuando un estudiante de filología árabe empieza una carrera, inevitablemente tiene que pasar por una asignatura de introducción al Islam. Esto es así porque esta religión es tan importante en la sociedad de la mayor parte de los hablantes de la lengua árabe que ha terminado impregnando casi todos los aspectos del lenguaje. Seguramente, este estudiante tendrá también alguna asignatura sobre las costumbres, la historia, las convenciones culturales, los sistemas de organización social y política, etc., de los pueblos árabes. En definitiva, ha tenido que estudiar su *horizonte social*, su cultura.

Pero: ¿basta sólo con ofrecer una panorámica cultural a los alumnos, por amplia y detallada que sea? Mi opinión es que, aunque consiguiéramos explicar a nuestros alumnos todas las peculiaridades de todos los territorios de habla hispánica (cosa que se me antoja imposible) no bastaría. Y no bastaría porque las personas que viven en estos territorios, aun cuando están influidas por todas estas cosas, las viven a su manera. Así, pues, la imprevisibilidad está presente en cualquier tipo de relación.

Para concluir este apartado, debo recalcar que de lo dicho se siguen unas consecuencias. Por ejemplo, que no podemos simplemente dar unas frases a rellenar con palabras, sin un contexto, como hacía el método estructural, porque de esta manera se pierde *significado*, se pierde *uso*. El método pedagógico que se basa en estas consideraciones se llama *método comunicativo*.

El aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de LE

El método comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto completado últimamente con un nuevo enfoque: el que denominamos con el concepto de *competencia intercultural*. “La intención es encontrar y formular nuevos objetivos

para adquirir una competencia que incluya la posibilidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilite al alumno su encuentro con otras culturas” (Oliveras, 2000: 33). Según Oliveras (2000, 33 – 34), hay cuatro razones fundamentales para incluir en enfoque intercultural en el método comunicativo:

1. Dar mayor importancia al aspecto sociocultural.
2. Que los alumnos no repiten simplemente el proceso de aprendizaje de una lengua materna. Tienen ya un bagaje cultural propio, una identidad y un *status* social. Y el cambio cultural puede obligar a cambiar de *status* (de ciudadano a inmigrante, por ejemplo), así como provocar desorientación o rechazo.
3. Que es necesario introducir en el aula ambas culturas, no sólo la extranjera.
4. Y que, tradicionalmente, la formación en LE se ha centrado en el aspecto cognitivo y se han subestimado los factores afectivos o emocionales.

El primer motivo ha sido suficientemente explicado cuando traté la importancia del contexto para la producción del significado. La necesidad de los siguientes se verá en las páginas que siguen. Sin embargo, antes de esto, es necesario dejar bien claras las bases teóricas de mi visión acerca de este enfoque. Considero que estas bases han de quedar claras porque, si no, se corren dos peligros:

1. Perder de vista, nosotros y nuestros alumnos, a las personas concretas bajo el manto de la cultura.
2. Confundir la realidad cultural, dinámica y diversa, con su abstracción, cosa que puede tener consecuencias no deseadas.

Para empezar, es conveniente tener bien claro nuestro objetivo: ¿Por qué tenemos que ayudar a los alumnos a desarrollar una competencia intercultural? Porque, cuando se encuentren solos en España, o en cualquier otro país, inevitablemente surgirán situaciones en las que, no necesariamente por desconocimiento de la cultura nativa, nuestros alumnos se sentirán incómodos, incomprensidos, quizás insultados. Sentirán, como todo el que viaja a otro país, el *choque cultural*. Pero, como profesores, no somos solucionadores de conflictos. Nuestro objetivo es enseñar una lengua, y con esa lengua una cultura, un *horizonte social* que acompaña a los hablantes. Si queremos que nuestros alumnos sean capaces de comprender este horizonte, esta manera de pensar, esto es, de comprender *verdaderamente* lo que dice un hispanohablante, debemos enseñar, como veremos, la competencia intercultural. Y existe una última

razón: no podemos enseñarlo todo. La competencia intercultural es necesaria para unos alumnos a los que queremos convertir en aprendientes autónomos.

Para empezar, fijémonos en esta frase: la competencia intercultural es aquella que permite a una persona nacida en el seno de una cultura desenvolverse en una situación en la cual intervienen personas nacidas en el seno de otra cultura. Tenemos, pues, dos conceptos: *persona* y *cultura*.

¿Por qué *persona*? Escojo este término conscientemente. No es lo mismo hablar de personas que de sujetos, individuos, o seres humanos. He desechado los términos *sujeto* y *ser humano* porque, mientras el primero trata de algo descarnado, perteneciente al derecho, el segundo es quizás demasiado general, y siempre he considerado peligroso —por razones históricas y científicas— querer definir su esencia. He desechado el término individuo porque, filosóficamente, se usa para significar el cuerpo de carne y huesos, con su conciencia, pero desgajado de cualquier comunidad. Y, precisamente, lo que yo buscaba era un término que nos reconociera como parte de una comunidad, influenciados por la lengua que hablamos y la cultura en la que vivimos. Pero también, y esto es importante, que reconociera la singularidad de cada uno de nosotros. "Ara bé, la persona no és un objecte. És fins i tot allò que a cada home no pot ésser tractat com un objecte" (Mounier, 1964: 41). Mi vecino:

és encara *un* francès, *un* burgès, o *un* maníac, *un* socialista, *un* catòlic, etc. Però no és *un* Bernard Chartier: és Bernard Chartier. Les mil maneres de què puc determinar-lo com *un* exemplar d'una classe, m'ajuden a comprendre'l, i sobretot a utilitzar-lo, a saber com haig de comportar-me pràcticament amb ell. Però no són sinó meres instantànies preses en cada ocasió sobre un aspecte de la seva existència. Mil fotografies acumulades no refan un home que camina, que pensa i que vol (Mounier, 1964: 41).

Las categorías, pues, nos ayudan a *comprender* al *otro*, pero no nos hacen *conocer* al *otro*. Por eso he escogido la palabra *persona* para definir mi manera de tratar al hablante intercultural. Procede de la palabra latina *persōna*, que se usaba para definir las máscaras de los actores en el teatro (Corominas y Pascual, 1981: 502). Todos llevamos la máscara de la cultura, de las costumbres... Debemos conocerla para saber cómo tratar a los demás, pero siempre teniendo en cuenta que, debajo de esta máscara,

hay alguien único, que puede ser muy crítico, o sentirse mal, con la máscara que le ha tocado.

La otra categoría que tenemos que poner en duda es la de *cultura*. Se suele explicar la cultura diciendo: “los españoles son...”, “en España se hace...”. Lo vemos en las frases de los estudiantes de un grupo de A1: “en España hay muchos toros (queriendo decir que se hacen muchas corridas)”. Pero las culturas no son algo fijo e inamovible. En España hay más de una cultura, y las culturas están formadas por personas que las ponen en duda, las modifican, rechazan algunos aspectos, crean o importan otros... Como dice Ros: "El concepte de diversitat cultural és, en si, una tautologia, ja que el que defineix la cultura, en singular i en plural, és justament la diversitat" (2003: 51). Diversidad intercultural, pues, pero también intracultural. Es por este motivo que es muy bueno introducir el *yo* (el del profesor, pero también el del estudiante). Así, cuando salió el tema de los toros, pregunté: “¿Os gustan los toros?”. Puse cara de disgusto para que les fuera más fácil decir la verdad, que entre los oraneses suele ser que no. Y dije: “A mí tampoco. Lo considero cruel. En Lleida ni siquiera tenemos plaza —en Orán hay una, en desuso—, y en Cataluña los hemos prohibido. ¿Os parece bien la prohibición?”. Como vemos, no sólo les estoy mostrando que no todas las personas que van a encontrarse por España comparten *todo* lo que los libros y los lugares comunes les dicen que comparten, sino que, además, les estoy animando a *juzgar*, a dar una opinión de acuerdo con su identidad sin que sientan que, por ello, me están atacando. Esta es, sin embargo, la parte fácil. Lo difícil va a ser cuando pongamos en cuestión *su* identidad. ¿Por qué debemos hacerlo? En mi opinión, la pregunta es: ¿se puede enseñar la competencia intercultural sin poner en un primer plano la identidad del alumno?

Hay dos grandes modelos de aprendizaje de la competencia intercultural:

1. El modelo del comportamiento adecuado, basado en el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*).
2. El modelo de la actitud personal, basado en el enfoque holístico (*The Holistic Approach*).

El primer modelo consiste en ser capaz de comportarse en el encuentro intercultural. Pone mucho énfasis en la comunicación no verbal: gestos, distancia entre los interlocutores, contacto físico... Se centra en aspectos pragmáticos de la competencia

lingüística: cortesía, estilo, relaciones sociales, etc. Sin embargo, no entiendo por qué se lo clasifica como *intercultural*, cuando a mi entender no sale de lo que sería el aprendizaje de las peculiaridades *socioculturales* del contexto. No es *inter* porque sólo hay una cultura, la *otra*, a la que el alumno debe amoldarse dejando sus propias cultura y personalidad de lado. Esto provoca tres problemas: 1) El alumno carece de una comprensión *auténtica* de la cultura, de su explicación *interna*, puesto que se dedica de manera exclusiva a seguir normas; 2) es muy posible que los futuros interlocutores del hablante sientan que es poco sincero, que no dice lo que piensa ni demuestra lo que siente; y 3) el alumno no está preparado para el choque cultural, especialmente a nivel emocional.

El segundo modelo, en cambio, parte de la idea de que la competencia intercultural es cuestión de *actitud*. Tanto la cultura a estudiar como la del alumno deben estar presentes de una manera explícita. Esto es así porque, aunque no estén en clase, aparecerán en el primer encuentro que tenga el alumno con personas de otras culturas, especialmente cuando esté en otro país. Los alumnos deben comprender que no sólo la cultura de los *otros* es diferente, sino que, para estos otros, la cultura oranesa es no sólo cuestionable, sino incluso, dependiendo de sus conocimientos y valores, incomprensible, carente de sentido, injusta, etc. El encuentro intercultural provoca que nos sintamos *neplanta*, es decir, indefinidos (Fernández Buey, 2008) como aquellos indígenas americanos que, como explica Francisco Fernández Buey, por primera vez se habían cuestionado sus dioses. Suele provocar rechazo, y ésta es la razón de que muchos inmigrantes adopten aquí las formas más extremas de replegamiento en una comunidad identitaria. Para evitarlo, debemos introducir su cultura al lado de la cultura de la LE, con dos objetivos: 1) que tomen verdadera conciencia de su cultura, especialmente de aspectos en los que no han pensado nunca pero que a nosotros, como inmigrantes que somos en Orán, nos llaman la atención; y 2) que se planteen situaciones de conflicto para que puedan desarrollar las habilidades relacionales y emocionales necesarias para convertirse en mediadores culturales.

Este segundo punto es muy importante. Demasiadas veces he visto cómo, en centros de enseñanza de lengua a extranjeros, los profesores rehúyen el conflicto. Se evitan determinados temas (relacionados con la religión, la política, las relaciones de género) para que no surjan problemas. Pero si sólo mostramos cosas bonitas y, encima, dejamos a un lado los temas más polémicos de una cultura, o los suavizamos, no

estamos preparando a los alumnos. Esto no quiere decir que debamos pelearnos. Las cosas llevan su tiempo, y hay que ir poco a poco. Pero no debemos esconder lo que somos, ni nuestros pensamientos, porque los nativos con los que nuestros alumnos se van a encontrar no solo no lo harán, sino que no estarán preparados como nosotros para conocer a personas de otras culturas. Hay una reticencia muy grande, especialmente entre las personas monoculturales, a cuestionarse lo que creen. Pero si queremos que nuestros alumnos se conviertan en mediadores culturales, han de ser capaces de hacerlo, tienen que saber ponerse en el lugar del otro. Esta es una conversación que tuve con una amiga oranesa acerca del matrimonio interreligioso:

Amiga: Un musulmán puede casarse con una cristiana, pero una musulmana no puede casarse con un cristiano.

Ignacio: ¿Y no crees que esto es machista?

Amiga: ¡Es mi cultura!

Ignacio: Pues tienes un problema con tu cultura. Yo puedo casarme con quien quiera.

Este “¡Es mi cultura!” suele aparecer cuando alguien no quiere cuestionarse su sociedad. Evidentemente, es machista. La costumbre muestra una sociedad en la que el hombre impone su religión. Así, un hombre puede casarse con una no musulmana porque sus hijos serán musulmanes, pero una musulmana no puede casarse con un no musulmán porque sus hijos no lo serán. Acerca del velo tuvimos otra conversación interesante. Una de las razones de su uso era “para no llamar la atención”, además de “no atraer a los hombres y reservarme para mi marido”. Pero tiene que saber, como le dije a una chica que iba a hacer una parte del Camino de Santiago, que por los pueblos de la Meseta llamará la atención. Tiene que saberlo, no para que se quite el velo, sino para comprender por qué la gente de los pueblos la mira. En los tres años que llevo dando clase a extranjeros, siempre he intentado ser yo mismo, decir lo que pienso, y casi siempre he tenido buenas experiencias. Si no hacemos esto, nunca comprenderemos la manera de pensar de los demás, porque es precisamente en los temas polémicos, en los temas que importan, donde se encuentra el *fondo*, el *horizonte*, el marco referencial jerarquizado de valores (Taylor, 2006) de la otra cultura.

Para terminar con el tema de la interculturalidad, me gustaría hacer una reflexión: los profesores no somos nunca neutrales. Al optar por la versión descrita del

enfoque de la competencia intercultural (la holística), estoy tomando una decisión política. En Madrid, en Lleida o en Orán, sé que estoy tomando una decisión política (transformadora). Y los profesores que, al rehuir el conflicto, el choque, se dedican sólo a los aspectos socioculturales objetivos, en lugar de intentar desarrollar la competencia intercultural de los alumnos (y la suya propia) están, bajo su pretensión de neutralidad, tomando una decisión política (legitimadora). Creo que Àngels Oliveras (2000: 100) lo puede decir mejor que yo:

Hay que ser consciente de que estamos hablando no sólo de cambiar ciertos aspectos pedagógicos, sino, y especialmente, ciertos aspectos sociales. La educación intercultural implica una postura crítica ante la sociedad, ya que se aparta de ciertos conceptos *neutros* tradicionales. La implicación más importante de la educación intercultural, como categoría ideológicamente crítica de la sociedad, es su transformación para alcanzar un futuro mejor y más humano (Oliveras, 2000: 100).

Al invitar a nuestros alumnos a conocer otras culturas y cuestionarse la suya propia, estamos abriendo un camino al cambio social.

El enfoque socrático oranés. La importancia de la sistematización

He estado abogando, pues, por el método comunicativo con un enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras. Como hemos visto, dicho enfoque se basa en enseñar el *uso* de la lengua, en lugar de su *sistema*. Sin embargo, es verdad que las lenguas tienen un sistema interno, que los hablantes nativos no tienen por qué conocer de manera consciente pero que, cuando queremos comprender de verdad el funcionamiento de una lengua, tenemos que estudiar. Dado que el funcionamiento de estos sistemas lingüísticos no es el mismo en todas las lenguas, cuando aprendemos una lengua extranjera nos es útil hacer explícitas las diferencias entre los códigos. Es lo que se hace en el IC de Orán. Lo llamaré *sistematización*. Eso sí: primero se *muestra* el *uso*. Y luego *no se enseña* el sistema interno del que hablábamos. Los profesores, siguiendo una pedagogía constructivista, son solo guías —pero guías al estilo de socrático: se valen de preguntas para que sus interlocutores lleguen al conocimiento (mayéutica). La madre de Sócrates era, según se dice, comadrona. Los profesores del IC de Orán, una vez mostrado el uso de, pongamos, un tiempo verbal, interrogan a los alumnos para

sacar a la luz el conocimiento que estos han interiorizado. Luego, comprueban que *verdaderamente* son capaces de aplicarlo.

A continuación apunto, de acuerdo con lo que Silvia López y Juan Urbán explicaron en el curso de formación de profesores del IC de Orán (19/05/2012), las partes de que debería constar una sesión de clase. En realidad, los pasos 3, 4 y 5 constituyen una secuencia aparte, que podríamos repetir más de una vez. Las partes 1, 2 y 6 se encontrarían más bien situadas temporalmente al inicio y al fin de la clase (o de la actividad, dependiendo de las necesidades del momento). Si estuviéramos haciendo una unidad didáctica, los pasos serían parecidos.

1. **Calentamiento:** del mismo modo que los deportistas, también los estudiantes deben desentumecer el cerebro. Así pues, se empieza con una actividad introductoria, que además nos permitirá esperar a los estudiantes que llegan tarde.
2. **Pre-lectura o pre-audición:** preparamos a los alumnos para el texto que vamos a dar a los alumnos.
3. **Experiencia previa:** los alumnos reciben textos con algo (contenido a enseñar) nuevo.
4. **Sistematización:** los alumnos deben encontrar la lógica interna ayudados por las preguntas del profesor.
5. **Experiencia nueva:** los alumnos deben mostrar que han adquirido realmente dicha lógica mediante actividades comunicativas de producción.
6. **Cierre o recapitulación:** repasamos lo aprendido para que los alumnos se den cuenta del estado de su propio proceso de aprendizaje.

Hay distintas maneras de sistematizar: rellenar tablas, recoger en la pizarra los comentarios de los alumnos e ir confeccionando un esquema entre todos... La función del profesor es la de servir de guía, completar si hiciera falta, y confirmar. De este modo, los alumnos avanzan hacia esa categoría que llamamos de aprendiente autónomo.

Las comunidades de práctica.

Todo este proceso tiene lugar en una clase. Y una clase está formada por distintas personas que tienen un objetivo: avanzar en el aprendizaje, en este caso de la

lengua española (con todo lo que conlleva). En el apartado anterior he explicado cómo el apartado de sistematización consiste en que, entre todos (alumnos y profesor, cada parte cumpliendo con su rol) descubrimos la lógica interna del lenguaje. Esto muestra un aspecto poco estudiado de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, que autores como Vygotsky o Mercer se han ocupado de estudiar: "Se trata de nuestro uso del lenguaje para pensar conjuntamente, para comprender la experiencia y resolver problemas colectivamente. Esta actividad de 'interpensar', que la mayoría de nosotros da por descontada, se encuentra en el núcleo de todo logro humano" (Mercer, 2001: 19).

La conjunción de estas ideas con la observación de especialistas como Etienne Wenger de las convenciones y funcionamiento de grupos humanos muy concretos, ha surgido la teoría de las "comunidades de práctica". Jean Lave y Etienne Wenger introdujeron el término en su libro *Situated Learning*: "grupos que se unen en torno a unos objetivos comunes y que toman parte en alguna actividad conjunta. (...) Son mecanismos sociales para compartir y desarrollar conocimiento y competencia" (Mercer, 2001: 153). Voy a dedicar este apartado a este tipo de comunidades porque la teoría que hay detrás de ellas no sólo puede sernos útil en clase, sino que es la que fundamenta el uso de la *ning* por parte de los profesores y colaboradores del IC de Orán⁸.

Las raíces latinas de la palabra 'comunidad' la relacionan estrechamente con 'comunicar' y 'común', haciendo que sea un término especialmente adecuado para designar grupos de personas que comparten experiencias e intereses y que se comunican entre sí para conseguir esos intereses" (Mercer, 2001: 141)

¿Cómo facilitan las comunidades de práctica el pensamiento colectivo? Según Vygotsky, el lenguaje tenía una función comunicativa o *cultural*, que usamos para desarrollar conjuntamente el conocimiento que necesitamos para vivir juntos, y una función *psicológica*, que usamos para planificar y revisar nuestras acciones y para organizar nuestros pensamientos. Ambas funciones están integradas. Así, el conocimiento conjunto no se realiza al margen de la personalidad y experiencia de cada uno de los componentes de la comunidad, al tiempo que cada uno de éstos piensa y valora, en buena parte, debido a lo que le ha sido entregado por aquélla. De este modo, en una conversación encontramos algo mucho más valioso que el simple intercambio de

⁸ Véase la entrevista que realicé a Silvia López, disponible en el anexo (página 106).

información. “Puesto que los significados de las palabras no son invariables y la comprensión siempre supone interpretación, la acción de comunicar siempre supone una actividad creativa conjunta” (Mercer, 2001: 24). Dos, pues, son más que uno, pero también son más que dos.

Para realizar estas actividades intelectuales conjuntas, los grupos llamados comunidades ofrecen a sus miembros los siguientes recursos:

- **Una historia:** experiencia compartida. Los miembros pueden recurrir a ella y transmitirla a los nuevos miembros.
- **Una identidad colectiva:** el hecho de compartir una historia, conocimientos, objetivos, y la experiencia de hacer cosas conjuntamente da a los miembros un significado, propósito o dirección, que crea sentimiento de grupo.
- **Obligaciones recíprocas:** para que el grupo se mantenga unido, y para que funcione como es debido en tareas cada vez más complejas, tiene que haber una *cosificación*, es decir, unas reglas y deberes.
- **Un discurso:** el de los profes de ELE, por ejemplo. Conocer el discurso seguramente sea uno de los mejores indicadores de pertenencia a una comunidad.

La teoría de las comunidades de práctica y del pensamiento colectivo nos puede ayudar a comprender cómo podemos dinamizar nuestros grupos. Cuanto más unido, cuanta más historia en común tiene un grupo, mejor suele funcionar, puesto que, además, ya se han establecido ciertas normas por el uso. Uno de los grupos más participativos del IC de Orán incluso tenía un nombre para definir su identidad: grupo LUMS (locos, únicos, maravillosos y simpáticos). Naturalmente, se lo habían puesto ellos. Del mismo modo, conocer el lenguaje de uso en la clase de español ayuda, y mucho, a mejorar la comunicación y el proceso de adquisición del conocimiento.

Las tareas

He intentado explicar por qué uso el método comunicativo con enfoques socioconstructivistas e interculturales. También, para explicar el funcionamiento de las clases, me he interesado por la teoría de las comunidades de práctica. Para concluir, voy a terminar añadiendo que, además, planifico las actividades por tareas.

¿Qué es una tarea? En realidad, cualquier cosa conducente a un fin. Por ejemplo: reparar un armario. En nuestro día a día realizamos muchas tareas, y para muchas no hace falta que nos comuniquemos con nadie. Como a nosotros nos interesa trabajar la lengua, tendremos que buscar tareas que vayan bien para este propósito. Nuestro fin será lingüístico, pero el fin principal de la tarea, el que tendrán en mente los alumnos mientras la llevan a cabo, no hace falta que lo sea. Por ejemplo: escribir una carta de queja al alcalde de Orán, organizar un debate sobre fútbol, o explicar una receta de cocina a los compañeros. Tenemos que intentar que, para hacer estas tareas, los alumnos tengan que trabajar los aspectos lingüísticos que nos interesen. Pero el objetivo final, que es el que además hace que trabajar por tareas sea divertido y útil, no es practicar unas determinadas formas verbales o un determinado vocabulario (el imperativo y el léxico de la comida y la cocina, en el caso de la exposición de recetas), sino ser capaces de realizar cada una de estas acciones. Así, siguiendo a Nunan (1996: 10), podemos interpretar “la tarea comunicativa como *una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma*”.

Para realizar la tarea final, es posible que tengamos que llevar a cabo tareas intermedias. Los pasos de Silvia López y Juan Urbán, ya mencionados, pueden ser de gran utilidad para ello.

Literatura y enseñanza de lenguas extranjeras

El método tradicional de enseñanza hacía un gran uso de la literatura. Con la aparición del modelo estructural, quedó proscrita. El método comunicativo no mejoró la situación, pero en los últimos años parece que se está invirtiendo la tendencia. Eso sí: aunque la literatura haya regresado, lo ha hecho con distintos ropajes. "Esta revolución radica en la concepción de este tipo de textos como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario" (Naranjo, 1999: 8). ¿Literatura? Sí. Pero siempre sometida al objetivo de la competencia comunicativa.

En muchos manuales, el uso de la literatura es visto con un cierto escepticismo. Suele ser tratada, como señala Naranjo (1999: 8-9) que pasa con la poesía, “como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas

metodológicas entroncadas en la unidad didáctica”. En mi opinión, sin embargo, la literatura puede ser presentada también como una actividad comunicativa con un fuerte componente intercultural. Pilar Úcar Ventura (2008: 51) propone “la presentación de la literatura como reflejo de una época histórica y de un modo de percibir el mundo, es decir, que el estudio de la literatura enmarcada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2), se trata desde una perspectiva cultural, histórica y social, a la vez que lingüística”. Los textos literarios, si los escogemos bien, pueden reflejar la realidad social y cultural de los hablantes, o de un grupo de hablantes, de la lengua que estamos enseñando.

Como recuerda Úcar (2008: 58-59), hay dos clases de lectura:

- Lectura intensiva: consiste en leer textos relativamente cortos, a poder ser en clase y entre todos.
- Lectura extensiva: el objetivo es la comprensión global del texto.

Los beneficios del primer tipo de lectura son una mejor comprensión, por parte de los alumnos, del léxico y las estructuras gramaticales, además del sentido de cada una de las frases o expresiones. Por el contrario, una lectura extensiva ofrece el placer de leer sin tanto esfuerzo textos mucho más largos, como por ejemplo novelas, y un comentario centrado en cuestiones más generales, con un mayor espacio para la imaginación.

A partir de la bibliografía leída sobre el tema, sin embargo, he observado que normalmente se trata a los alumnos como si sólo pudieran tener un papel pasivo, de receptores, y no activo, de productores. En mi opinión, esto no es así, y la producción debería ser especialmente importante en entornos como el IC de Orán, donde, por razones ya explicadas, los alumnos tienen graves carencias en el ámbito de la expresión escrita.

Como la mayor parte de mis experiencias con el uso de la literatura en el aula de ELE ha sido con la poesía, me voy a centrar ahora en ella. Otras experiencias, como una clase del profesor Urbán al grupo LUMS (B1.1), en la que hubo una tarea de redacción de cuentos, serán analizadas en el apartado de Análisis del trabajo.

Dice Aldrich (2000: 60) que “lo difícil de la poesía no es la materia que aborda, sino su comprensión verbal”. Es verdad. Muchas veces oímos eso de “yo no entiendo la poesía”. Pero si nos paramos un momento a pensarlo veremos que, en realidad, el problema no son los temas: la soledad, el amor, la muerte... son temas que nos interesan a todos, que están presentes en el día a día de nuestra vida. El problema, pues, no está en el contenido, sino en la forma.

¿Qué problemas hay? El primero de ellos seguramente sea la pátina de romanticismo que parece cubrir la poesía como género. No pasa lo mismo con las canciones, y, sin embargo, ¿qué es una canción sino un poema musicado? En nuestro trabajo vamos a tratarlas de este modo. El caso es que a veces, el simple hecho de llamar poesía a un texto, hace que los alumnos dejen de intentar hacer un análisis objetivo crítico. Y no me refiero a la forma, sino al contenido. Si sólo es lo que yo siento, lo que a mí me transmite el texto, dejaré de intentar pensar y comprender, de relacionar las palabras entre ellas.

Ahora bien, la poesía no nació como un placer, sino como herramienta, como acción. Podemos inferir esto del verbo griego *poiein*, que significa “crear”. También era imitación, como señalan Platón en sus diálogos y Aristóteles en la *Poética*. Es decir, era la acción de re(hacer) con palabras algo *que se pareciera* lo máximo posible a la realidad (Ribeiro, 2009: 19). Cuando decimos que sólo la poesía puede expresar ciertas realidades, no estamos diciendo que exprese cosas raras y lejanas, sino precisamente que es la que mejor representa algunas de las más cercanas e importantes para nosotros. Por tanto, no es que exprese lo que nos plazca en ese momento, sino lo que ella quiere expresar. Sin embargo, lo hace de un modo tan rico y especial que, a veces, parece que sólo de esa forma pudiera transmitirse aquello de que es objeto.

Ribeiro (2009: 28) da unos criterios para seleccionar los poemas, que a mi parecer sirven para todo tipo de texto literario. Se resumen en estos:

- Que el tema sea de actualidad e interés para nuestros alumnos.
- El nivel lingüístico. No se trata de que entiendan todas las palabras, pero han de poder interpretar el poema y dar una opinión.
- La calidad: el poema tiene que llegarnos, que emocionarnos y hacernos pensar a través de la suma de forma y contenido
- La posibilidad de trabajos colectivos de discusión o de construcción del conocimiento.
- Las relaciones del texto con otros textos, otras artes, otras culturas u otros conocimientos que permitan ir *más allá*, es decir, que permitan establecer lazos hipertextuales.
- La capacidad del poema para provocar la creatividad.
- El soporte del texto.

A los que yo añadiría que el texto nos ayude a comprender algún aspecto de la cultura que estamos estudiando. Naturalmente, no tienen que cumplirse todas estas condiciones para que un texto sea apto, pero son una buena guía.

Metodología, descripción y análisis de las prácticas



¿Cuándo nos reconocerán los doctores el derecho de equivocarnos, es decir, de batirnos en primera línea por la verdad en vez de vivir a expensas de ella en los confortables despachos de la retaguardia?

Emmanuel Mounier

En este apartado voy a describir la forma en que he llevado a cabo mis prácticas, así como a reflexionar sobre las dificultades que he encontrado para durante mi tarea docente. Dado que tanto mis observaciones de otros profesores como mis propias experiencias como profesor han sido numerosas, y la cantidad hace perder calidad, he preferido centrarme en la explicación y análisis del desarrollo de unas pocas tareas relacionadas con la interculturalidad y la literatura.

Observación de una clase (03/06/2012). Nivel B1.1.

Una parte de mi trabajo en el IC de Orán consistió en observar clases. Fue muy interesante estar en al menos una de cada nivel, además de poder comprobar las diferencias metodológicas entre los profesores y los colaboradores. Es de notar que, como ya se ha señalado anteriormente, los niveles de formación y de competencia lingüística pueden variar mucho entre los colaboradores. Sin embargo, hay de decir que han adquirido métodos para superar sus carencias, y que, incluso, en el caso de los no-nativos, el conocimiento de las dificultades de sus alumnos, que son seguramente las que ellos tuvieron para aprender la lengua castellana, puede serles muy útil. Me interesó especialmente la manera cómo los distintos profesores se tomaban mi observación. Se suele decir que hay dos enfoques en lo referente a un estudio antropológico: el ETIC, esto es, desde fuera, sin mezclarse, y el EMIC, en el que el observador participa como uno más en las tareas del grupo. Algunos profesores me pidieron que participara como alumno en algunas actividades, así que pude comprobar, también, cómo afectaban los métodos a éstos. Especialmente interesante, en este sentido, fue mi observación EMIC de la clase de Hafeda Gherram: gracias a ella comprendí la importancia de hacer clases dinámicas, especialmente en un nivel como el A1, para lograr la participación activa e intensa de toda la clase. Creo que, si no hubiera participado de este modo, no lo hubiera comprendido. Las observaciones que más me llamaron la atención se hallan descritas en mi *Diario de Orán*, en el anexo.

La clase de Juan Urbán me interesa por tres motivos: el primero de ellos es porque Juan es un profesor con una larga experiencia, muy apreciado por sus alumnos; el segundo, que en la clase observada podemos comprobar cómo el uso de la literatura, en este caso de los cuentos, puede ser utilizado en el aula; el tercero, que la actividad estaba más basada en la producción que en la recepción.

Juan empezó la clase repasando “nuestros amigos los errores”. Son los errores que suelen hacer sus alumnos, que se van renovando. Los apunta en tiras de papel amarillo y los lee y comenta delante de toda la clase. Después repartió dos hojas de papel, una a cada pareja (adjunto la mía en el anexo). El objetivo de la actividad era reconstruir la historia del príncipe Gordilonio⁹. Un miembro de la pareja tenía la historia en orden, pero tenía que conjugar los verbos en perfecto o imperfecto. El otro tenía las viñetas en desorden, y debía ordenarlas escuchando a su compañero. Una vez leído el cuento entre todos, repartió a las parejas tres dibujos de seres que suelen aparecer en los cuentos (por ejemplo, un genio, una princesa y un anillo) y ellos tenían que escribir un cuento con ellos. Una vez terminado el cuento, lo leían en voz alta, y luego hacían preguntas a sus compañeros, para comprobar que habían escuchado y entendido.

Me pareció muy interesante este método. La clase estaba muy bien organizada. La primera actividad, fácil e intuitiva, servía para marcar la pauta que luego seguirían los alumnos en la confección de sus historias. Al hacer que los propios alumnos hicieran preguntas a sus compañeros, los obligaba, de un modo divertido, a prestar atención y escuchar. Así, además, Juan trabajaba tres aspectos muy importantes: el primero de ellos es la escritura, que como ya he dicho es la gran dificultad de los argelinos; el segundo es el vocabulario de los cuentos; y el tercero, repasaba el uso de los pretéritos perfecto simple e imperfecto, que ya tendrían que saberse, aunque por lo que pude comprobar había algunas dificultades.

Realicé una actividad parecida con un grupo de A2.1 el 12/06/2012. Para ello utilicé una fotocopia en la que salía la historia de una chica que quería pedir un huevo¹⁰. Por lo que se ve, es una de esas fotocopias míticas por las que tienen que pasar todos los grupos. También fue bien, aunque en este caso, debido al nivel, sólo hacía falta conjugar los verbos correctamente y usar bien los conectores para unir las frases.

Observación del club de lectura de la biblioteca. 30/05/2012.

El día en que asistí al club de la lectura de la biblioteca, que tiene lugar un miércoles al mes, tocaba leer cuatro artículos de Elvira Lindo. Concretamente, cuatro

⁹ Adjunto material en la página 132.

¹⁰ Véase la hoja en la página 131.

artículos¹¹ publicados en *El País*, llenos de humor e ironía. Sólo había cinco asistentes al club, uno de ellos una alumna mía de B2.3 que es periodista de profesión. Los artículos no eran difíciles, pero los asistentes tenían dificultades para comprenderlos y gozarlos. Victoria, la bibliotecaria, Silvia, una profesora, y yo, que teníamos un poco más de competencia, los encontrábamos, sin embargo, divertidísimos. ¿Cuál era el problema? No el vocabulario en sí, ni la gramática, bastante sencilla. El problema es que Elvira Lindo juega con las connotaciones de las palabras, con las costumbres de los españoles, con todo lo que llamamos “conocimiento sociocultural”.

Por ejemplo, el artículo titulado “Pedorrismo campestre”. Sólo el título ya supone un problema. ¿Qué es el *pedorrismo*? ¿Y cómo comprender, sin haberla visto, la costumbre de la gente adinerada de tener un chalet en una urbanización, con enanitos en el jardín? ¿Cómo comprender, en una lengua extraña, y sin tener apenas idea del contexto, la ironía que empapa todo el texto, como en “¡Bien, rompamos la serenidad familiar, hagamos una barbacoa, tirémonos borrachos a la piscina!”? Los asistentes argelinos no eran, la mayor parte de las veces, capaces.

Sin embargo, una vez explicadas estas cosas, este tipo de textos aportan un conocimiento muy interesante. Por ejemplo, cuando se usa la palabra “cari”, ellos no saben, y por lo tanto hay que comentarlo, que es hortera. A partir de aquí, se puede trabajar la competencia intercultural. Por ejemplo, comentamos lo que parecía hortera en Orán, y cómo no les gustaba a las chicas que las llamaran. Otra conversación interesante, sobre los derechos de los animales, fue cuando, en el artículo titulado *Vivan los mozos* discutimos sobre la tradición de tirar cabras desde el campanario, de lo que pasamos a los toros. Ni a Silvia, ni a Victoria ni a mí nos gustaban, así que debió de ser una buena experiencia vernos a los tres criticando la “fiesta”. Es una manera, también, de desmitificar un país lleno de tópicos, y transmitir a los alumnos lo que he descrito en el marco teórico: que la diversidad no es sólo *intercultural*, sino también *intracultural*.

Clase realizada el 24/05/2012 a un grupo B2.3

Esta clase nos servirá para comprobar mi metodología a la hora de preparar y dar las clases, así como para la corrección de textos escritos, para la que aplicaba métodos

¹¹ Páginas 123 a 127.

de evaluación formativa, esto es, que al corregir no se limita a señalar los errores, sino que ayuda al alumno a mejorar. En el anexo puede encontrarse mi guion de clase, así como los materiales a los que hago referencia¹².

El grupo B2.3 al que yo daba clase trabajaba con el libro *En Acción*, nivel B2. Tocaba leer un texto en el que un hombre llamado Manu explicaba cómo iba vestido y qué hacía cuando era joven. Había adoptado los estilos de cuatro tribus urbanas.

Como yo no sabía qué conocimiento tenían mis alumnos de las tribus urbanas europeas, decidí hacer una actividad de calentamiento a partir de unas fotos de tribus urbanas (o modas). Expliqué el concepto, y comprobé que conocían a los hippies y los raperos, pero no a los punks, los pijos y los bakalas. Luego de poner en común nuestro conocimiento sobre estas tribus (y otras que dijeron conocer) y describir su vestimenta, pasamos al texto. Como pre-lectura, les pedí que miraran las cuatro fotos de Manu en diferentes momentos de su vida, intentaran identificar si había pertenecido a alguna tribu o movimiento, y lo describieran. Luego leímos el texto, y les pedí que subrayaran las palabras que no entendieran (entre las que se encontraba, por ejemplo, el término *okupa*). En general, no hubo problemas, y se mostraron muy interesados por los distintos movimientos europeos. Les pregunté si en su país había movimientos como estos, si había tribus urbanas diferentes, y tuvimos una discusión acerca de si determinados grupos argelinos podían considerarse como tales. Una vez hecho esto, repasamos entre todos cómo se realizan descripciones en pasado (esto no costó nada, era un repaso de A2) y les pedí, como éramos sólo seis, que explicaran qué cambios habían realizado ellos. El objetivo era votar, entre todos, quién había cambiado más.

La segunda parte de la clase la dedicamos a hablar de cosas permitidas o no permitidas. Realicé una actividad de calentamiento, a partir de un chico llamado Pablo que había dejado su trabajo, para repasar verbos como “tolerar”, “permitir” o “exigir” y su uso. Después escuchamos una discusión de dos mujeres acerca de lo que les dejaban hacer de adolescentes, dado que una de ellas tenía problemas con su hija. La sistematización, aquí, sí que fue interesante, puesto que descubrimos que, al explicar qué nos dejaban o no hacer nuestros padres, el imperfecto suele ir seguido del infinitivo, pero si hay un que por medio ponemos un imperfecto de subjuntivo. Terminamos la clase intentando descubrir qué padres, de todos los de la clase, eran más estrictos. Como

¹² Páginas 114 y 115.

deberes les mandé que escribieran una carta o un mail a la mujer del audio (llamada Isabel), aconsejándole acerca de la manera de comportarse con su hija. He copiado una de las cartas en el anexo¹³. Como se ve, la principal dificultad residía en el uso de los tiempos verbales, especialmente los del modo subjuntivo. También, sin embargo, hay faltas por dejadez (mayúsculas especialmente) así como algunas por influencia del francés (“*quatro*”, “olvidar *de* controlarla”, y una que no marqué pero le comenté: en España, las 11 son “de la noche”, no de la tarde, como en el francés *du soir*). Otro grupo de faltas son las relacionadas con las tildes. En mi opinión, sin embargo, el problema está en que no les dan importancia, puesto que, si se les señala la palabra, detectan enseguida el error.

Esta fue mi primera clase. Ese mismo día tuve otra con otro grupo del mismo nivel. Mis impresiones fueron buenas, pero luego, reflexionando, comprendí que, quizás, al planificar las clases había planeado (especialmente con el segundo grupo) demasiadas cosas, y que tenía tanto interés en hacerlo todo que no dejaba que los alumnos reposaran, que la clase fluyera a un ritmo más natural, más pausado.

Clase realizada el 27/05/2012 a un grupo de B2.3

En esta clase veremos cómo preparé la lectura de un artículo periodístico. Era un artículo¹⁴ adaptado de *El País* que aparecía en el libro *En acción*. Como actividad de calentamiento, les hice leer, recortado, el título y la entradilla, e imaginar de qué iba la noticia. Bagdad, un hombre mayor, había visto la película sobre el suceso, y lo explicó. Luego les di, recortados, pedazos de noticia, para que los ordenaran. De este modo reflexionaban sobre la manera de estructurar un texto. Luego leímos la noticia en voz alta y contestamos unas preguntas que había en el libro. Como post-lectura, les pedí que releyeran el texto e hicieran una lista con los factores que ayudaron a los deportistas a sobrevivir. Luego escuchamos un extracto de la radio donde una experta los comentaba, y los discutimos entre todos.

De cara a la sistematización, escribí estas frases, basadas en el audio, en la pizarra:

¹³ Páginas 116 y 117.

¹⁴ Páginas 121 y 122.

- a) Si Marcelo no (actuar) con rapidez
- b) Si las personas del vuelo no..... (conocer) entre ellos desde hace tiempo
- c) Si no..... (tomar) carne humana
 - 1. No..... (poder) sobrevivir setenta y dos días.
 - 2. (ser) muy difícil que se organizaran)
 - 3. (morir) congelados todos la primera noche.

Su tarea fue relacionarlas y rellenarlas, para comprender cómo estábamos usando los tiempos verbales para hacer hipótesis en pasado. Llegamos a la conclusión que:

Si + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo va con:

Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo o condicional compuesto

El problema que surgió fue que un alumno, que había entendido perfectamente el uso del pluscuamperfecto para hacer hipótesis en pasado, preguntó: “Si yo digo: si ella hubiera cogido ese avión, hoy no estaría aquí, ¿por qué el verbo es pluscuamperfecto? Porque aquí no sería pasado de un pasado”. En mi opinión, este alumno tenía toda la razón al hacer esta pregunta, que demuestra gran espíritu crítico por su parte, y que pone de relieve cómo, añadiendo la sistematización al método comunicativo, podemos reflexionar sobre el sistema de la lengua. Como he explicado en el apartado dedicado a las potenciales dificultades de aprendizaje, los nombres de los verbos no ayudan, muchas veces, a los alumnos. Algunos especialistas sugieren que, en español, no existe el aspecto. Este no es lugar para debatir acerca de ello, ni me considero suficientemente cualificado para hacerlo, pero, en mi experiencia, el modo en que tradicionalmente se explica el aspecto (también para el imperfecto y los perfectos simple y compuesto) crea confusiones en los alumnos.

Un poema con el B2.3. Día 29/05/2012

También trabajé con poemas. En este caso, sólo hicimos lectura, no producción. Con el grupo B2.3 leímos de manera intensiva el poema titulado “Contestador

automático”¹⁵ de la poeta nicaragüense Gioconda Belli. Primero lo leímos en voz alta. Descubrimos entre todos los significados de las palabras que no entendíamos y luego les pregunté cómo interpretaban el poema. Había dos lecturas: una más literal, acerca de una mujer que llama a su novio y le sale sólo el contestador automático, y otra más alegórica, que también trataba de la soledad pero en la que el contestador automático era la cabeza, los pensamientos que no dejan vivir por alguna razón. Luego fuimos leyendo el texto poco a poco, comentándolo.

La idea era usar este texto para introducir una unidad dedicada a la tecnología y al debate. Pregunté si creían que la tecnología nos unía o aislaba, y tuvimos un breve debate. Luego trabajamos con un audio relativo a la adicción al móvil, y proseguimos el debate.

Decidí hacer una simple lectura intensiva conjunta del poema porque Valentí Giner, un colaborador, había opinado que no lo entenderían. Se equivocó: lo entendieron y les gustó, pero consideraron que era difícil. Sin embargo, según César Díez, el jefe de estudios, era para un nivel A2. Me comentó que debería haber buscado uno con el pluscuamperfecto de subjuntivo. Pero, sinceramente, sin internet, encontrar un poema relacionado con la tecnología y donde se usara el pluscuamperfecto de subjuntivo, resultó imposible. Sin embargo, sí que hay algo que podemos aprender: que la dificultad de la poesía, muchas veces, dependerá más de la forma que del nivel. No debería costar, pero creo que hay una especie de resistencia psicológica a ella, y más en un país en el que, si poca gente lee, todavía menos gente leerá, seguramente, poesía.

Dos canciones. A1 y B2.3. Días 26/05/2012 28/05/2012

La primera vez que puse una canción a unos alumnos fue a un A1. Les puse “No soy de aquí ni soy de allá”, de Facundo Cabral¹⁶. Se trataba de repasar las presentaciones y de aprender a decir “me gusta” y “no me gusta”. Fue bien como presentación, pero como todavía no había dado clase a ese nivel no me atreví a hacer una actividad demasiado elaborada. Una vez terminada la clase, pensé que debería haberme arriesgado más, porque la entendieron, después de una lectura conjunta, y

¹⁵ Página 119.

¹⁶ Página 128.

disfrutaron. Algunos incluso la cantaron, puesto que al ser lenta y sencilla se adaptaba muy bien a su nivel.

Más interesante, desde mi punto de vista, fue una canción de Víctor Manuelle¹⁷, “Qué hubiera sido de mí”, que puse a mi clase del nivel B2.3. Vacié algunos verbos de la canción y les pedí que los llenaran antes de escuchar la música. Después fuimos comentando entre todos, verbo a verbo, qué había escrito cada uno, y les pedí que me lo justificaran. De este modo repasábamos lo aprendido en días anteriores. Una vez hecho esto, escuchamos la canción.

Lo interesante con este grupo es que no nos quedamos aquí, sino que comentamos las diferentes metáforas e imágenes, intentando descubrir si en su cultura existían imágenes equivalentes. Por ejemplo, la del tren del amor, que hay que cogerlo cuando pasa (y sólo pasa una vez). O quién es “aquel fulano de tal que le llamaban Cupido”. Y qué significa la palabra “fulano”, y cuándo se usa. También hablamos de la metáfora de la vida como viaje, y de lo que significan los colores, a partir de “mi vida que ha sido gris”. Aunque no había sido pensada para esto, la conversación acerca de la canción nos llevó a practicar nuestra competencia intercultural.

Pero hubo un problema. Estábamos en aquellos días en los que el Internet todavía no se había ido del todo, sino que iba y volvía. Así que, cuando hube encontrado la letra de la canción, la imprimí sin casi revisarla. Fue un error, puesto que no había casi ninguna tilde, y no me di cuenta de ello hasta que estuvimos en clase. Por suerte, teníamos que hacer, en esa misma unidad, un ejercicio acerca de las tildes diacríticas. Y en la canción había unas cuantas. Así que les dije a mis alumnos que, como ejercicio, tenían que poner la tilde allí donde hiciera falta. Cuando hubieron terminado, comentamos entre todos por qué cada palabra llevaba o no llevaba tilde en cada caso. Por esta vez tuve suerte. Pero aprendí una lección: no puede uno fiarse de lo primero que encuentra en Internet. Es conveniente revisar todos y cada uno de los textos que damos a nuestros alumnos.

¹⁷ Página 118.

CONCLUSIONES



Nos transformamos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos

Charles Taylor

De mi experiencia en el Instituto Cervantes de Orán, se puede decir que ha superado todas las expectativas. ¿Cómo podría ser de otro modo? Me había estado preparando para ayudar a inmigrantes, para explicarles mi cultura, para conseguir que se adaptasen... ¡y resulta que soy yo, aquí, quien se tiene que adaptar! No es cuestión de conocimientos, puesto que las asignaturas del máster me han sido de gran utilidad, sino de mentalidad. Y ésta es, quizás, la gran conclusión de mi trabajo, basada en los ejemplos que he ido describiendo: quien quiera enseñar en un país que no es el suyo, tiene que aprender primero cómo es ese país y, especialmente, cómo son sus gentes. La verdad es que me dio un poco de pena irme justo en el momento en que ya me había acostumbrado a la sociedad oranesa, cuando podría haber aprovechado mejor mis conocimientos para ayudar a mis alumnos a aprender.

Respecto al IC y su funcionamiento, he sacado dos grandes conclusiones: la primera es que si el IC en general, y el de Orán en particular, tienen la calidad que se les supone, es debido a su buenísima organización, que coordina lo local con lo global, y, en el caso del IC de Orán, a sus profesores y colaboradores, que forman un equipo profesionalmente muy valioso pero que, a nivel humano, es todavía mejor. Sin embargo, no se puede luchar contra los elementos. Por mucho que el director Javier Galván me dijera en una entrevista que tenía que decir “Instituto Cervantes *en* Orán”, porque según él es el mismo esté donde esté, la experiencia demuestra que esto, aunque quizás lo sea idealmente, no es empíricamente cierto: no se puede pedir lo mismo al IC de París que al de Orán, puesto que en este último, cuando, por ejemplo, se va Internet, pueden pasar veinte días hasta que vengan los técnicos a arreglarlo. Y esto no puede sino afectar al funcionamiento del centro. Relacionado con esto, me gustaría añadir que la actual sede oranesa no está en el lugar más idóneo de Orán. El barrio de Boulanger, en las afueras, no sólo le concede poca visibilidad, sino que es percibido como peligroso, cuando anochece, por parte de la población.

En lo que hace referencia a las clases, he podido poner en práctica un método comunicativo por tareas para la enseñanza de lengua. Le he añadido el enfoque socioconstructivista del que parten los profesores de Orán. He aprendido mucho. No sólo acerca de la técnica necesaria para el buen funcionamiento de la clase, sino que también he adquirido hábitos saludables, desde prepararme la clase a conciencia hasta preguntar y dejarme aconsejar por los que más saben (o por la *ning*, guardiana de sabiduría acumulada). Lo que más me ha ayudado, sin duda, han sido los comentarios

no sólo de los profesores, sino también de los alumnos. Y, aunque sé que numerosas veces me he equivocado, y que alguna vez habré provocado algún quebradero de cabeza al jefe de estudios, creo que puedo decir que todos los errores me han servido para mejorar. Como diría César Díez: no los llames errores, llámalos falta de experiencia. O, como me dijo Maravillas Puerta una vez que me equivoqué de hora y llegué cuarenta minutos tarde: tranquilo, eso sólo pasa los cinco primeros años.

En lo referente a la interculturalidad, uno de los objetivos de mi estudio, la experiencia ha sido enteramente enriquecedora. Considero que fue un acierto escoger Orán como destino, por todo lo que me ha aportado. Mi manera de comprender el aprendizaje intercultural, que pone la prioridad en las personas y no, como suele hacerse, en la cultura, me ha ayudado mucho a adaptarme y a comprender, en la medida de lo posible, la sociedad que me ha acogido.

Acerca de la literatura, ¿qué decir sino que, en Orán, no tenemos excusas para no trabajar más con ella? Será difícil, puesto que se lee poco allí, pero nadie dijo que tuviera que ser fácil. Si ahora volviera a empezar mis prácticas, planificaría mis clases para introducir no sólo más actividades de lectura, sino especialmente de escritura, en las que aplicaría métodos de evaluación formativa.

Quizás un día vuelva a Orán. Quizás no. Lo que he aprendido en esta antigua fortaleza española del país de los “barbarrojas” me acompañará, espero, toda la vida. Un mes ha sabido a poco para una experiencia tan intensa.

ANEXO

Diario de Orán

Mayo

Jueves 17. En el avión he hablado con un argelino de origen francés. Cuando le he mencionado que conocí a un poeta de la región de Cabilia, se ha puesto a insultar a los cabiles. Puede que sea un caso aislado, pero habrá temas que será mejor no tocar.

Llego a Orán y no comprendo nada. No hay pasos de cebra y los coches conducen casi sin normas. Sin un guía es casi imposible llegar a puerto.

El Cervantes es un edificio de un barrio periférico. En la entrada hay un detector de metales que siempre pita y un guardia que nunca se levanta para comprobar qué es lo que pita. Los profesores me han acogido con cariño. César, el jefe de estudios, me explica que funcionan por cursos de 60 horas de los niveles A1, A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2, B1.3, etc. Hay profesores de origen español, pero también argelinos. César explica que les cuesta encontrar colaboradores, porque con lo que se les paga no pueden vivir, así que éstos suelen ser estudiantes de intercambio (como Valentín) o gente que, por el motivo que sea, están en Orán y dan clases para completar su sueldo. En la sala de profesores hay numerosos ficheros y carpetas, ordenados por niveles, que los profesores utilizan para diseñar las actividades. También tienen una intranet en la que colaboran para crear nuevos materiales. Siempre en relación con el "tritocho", que es como denominan el plan curricular. Me he dado cuenta de que si el Instituto Cervantes es una institución puntera en lo que hace referencia a la enseñanza de ELE es por dos motivos: 1) está muy bien organizado, de manera que coordina lo local con lo global; y 2) los docentes no sólo disponen de un amplio número de materiales de referencia, sino que además los usan de manera cooperativa. Claro que esto es sólo una primera impresión. Todavía queda un mes.

Viernes 18. Excursión a la *forêt d'Msila*. Un leridano llamado César organiza cada viernes, desde hace dos años, una excursión por los alrededores de Orán a la que acuden los profesores del Cervantes, otros españoles, y muchos oraneses. La excursión nos ha

llevado a un parque natural, y luego hemos ido a la playa de Cap Blanc, donde nos hemos bañado. Una playa limpia, sin grandes bloques de pisos alrededor. La playa muestra una sociedad de extremos: a unos centenares de metros de nosotros, en bañador, las mujeres de los salafistas (llamados "salafís" por los españoles) toman el sol y se bañan cubiertas de ropa. Es una buena ocasión para que los oraneses practiquen el español y los profesores conozcan mejor a sus alumnos, así como para hacer nuevos amigos.

Me he dado cuenta de que mi árabe clásico no sirve para nada aquí. Algunos (los más cultos) lo entienden, pero muy pocos lo hablan. El *darija* oranés es una mezcla de árabe, kabil, francés, español, catalán y otras lenguas que no he podido identificar. Por ejemplo, llaman "esbardiñes" a las zapatillas, "bote" a los barcos, tienen la expresión "mala pata" y cuando van en coche temen una "caleta", esto es, que se cale.

Estas excursiones, aunque no hayan sido pensadas para esto, son una muy buena oportunidad para desarrollar la pragmática intercultural. Tener que jugar un partido de voleibol con los argelinos me ha ayudado a vencer la timidez y, además, me ha hecho aprender algunas palabras: "malish", no pasa nada; "zush" (con zeta catalana), dos; "kif kif", es lo mismo...

Sábado 19. He entrado en una librería del centro. Era más pequeña que muchos de nuestros quioscos. Le he preguntado a Karim, el tendero, si la gente de Orán lee mucho. "A decir verdad no mucho, casi nada", ha respondido. La sección de literatura es sólo el doble de grande que la de derecho, y buena parte de los libros están en francés. He preguntado por textos bilingües árabe-español, pero no tienen. Sólo árabe-francés y algunos árabe-inglés, la mayoría de autores no-árabes, clásicos como Dumas, Stocker, Hugo... ¡La mayor parte de los oraneses ni siquiera saben quién era Albert Camus! El bar al que iba está desmantelado, nadie se preocupa de este escritor y filósofo al que nosotros admiramos tanto. No se lee aquí. No interesa. Y ahora que los americanos, con ayuda española, han desmantelado Iraq, nadie se ocupa, como lo hacía el régimen de Sadam Hussein, de promover la lengua y la cultura árabes. No sé hasta qué punto interesa al régimen del FLN de Buteflika mantener a la gente en la incultura, pero según mis pesquisas lo ha conseguido. En lo que hace referencia al aprendizaje de lenguas,

tienes libros muy básicos para aprender árabe (si uno ha aprendido previamente el francés). Nada desde el español. Sí que tienen obras para aprender español, de estas tan básicas que sirven para cuando uno va de vacaciones. Y esto es algo que gusta a los oraneses: veranear en Benidorm. Sólo los más inquietos, como Rachid, el portero del Cervantes, o los amigos de César el leridano han ido más allá de la costa. Por lo demás, es increíble el buen nivel de español que tiene la gente, y muchos ancianos también lo hablan. En la costa todavía se ven las casas abandonadas de los pescadores españoles, gente pobre que vivía en la costa antes de la independencia.

Por la tarde he asistido a un curso de formación en el Cervantes. Dos profesores del centro explicaban a colaboradores y gente externa la secuenciación de las clases en el Instituto. Se trata de seguir seis pasos. Adjunto el cuaderno que usan al final. El método es muy avanzado, y me ha gustado mucho porque se notaba que todo lo que decían partía de la experiencia. Su método es parecido a la mayéutica socrática: se trata de que los alumnos busquen las reglas, la estructura de la lengua, y la encuentren, ayudados por las preguntas del profesor. ¡Pero las encuentran ellos! Así pues, usan un método comunicativo por tareas pero en el que hay un apartado de sistematización, previo a la producción, en el que los alumnos descubren las reglas que van a aplicar. Claro que, como ellos mismos han admitido cuando les he preguntado, en los primeros cursos, especialmente en el A1, cuesta que los alumnos vean la importancia de este método, puesto que están acostumbrados al tradicional. Además, un profesor de español de la universidad que asiste al curso me ha dicho que tiene unos 60 alumnos por clase, y ¿cómo se puede ser "comunicativo" con tanta gente? En el Cervantes creo que hay un máximo de 15 por clase. Claro que aquí la universidad es gratis y el Cervantes muy caro.

Por la noche he asistido con los profesores a un concierto en el auditorio y hemos ido a comer queso y beber cerveza en el *restaurant* Alsace, construido en 1934 por alsacianos. Algunas zonas de Orán parecen el decorado de la película Casablanca, y este restaurante en concreto, con música de Frank Sinatra, nos ha transportado a otra época, cuando los europeos eran más del 30% de la población de la zona.

Domingo 20. Por fin tengo casa, en el barrio de Gambeta, que anteriormente la gente denominaba "El Montecito". César, el jefe de estudios, me ha explicado un poco los problemas del Instituto Cervantes de Orán. El principal consiste en encontrar colaboradores. Si contamos los ejes con formación/sin formación y nativos/no-nativos, César dice que el cuadrante no-nativos/sin formación no colabora por razones obvias, pero que nativos con formación hay pocos, así que hay no-nativos formados, que al nivel que están pueden ocuparse del nivel A especialmente, porque están entre el B2 y el C1, nativos no formados, que pueden hacer A y B1 y quizás B2, y nativos formados, que pueden ocuparse de todo porque poseen un mayor nivel de reflexión sobre la lengua.

El Cervantes de Orán es pionero en el uso de la red social *ning*, de la que ya soy parte. Juan y Silvia empezaron a usarla cuando estaban en Belgrado y han continuado experimentando con ella en Orán. De aquí ha pasado a Argel, y también la usan en Moscú porque el jefe de estudios de Belgrado y el de Moscú son amigos. Se trata básicamente de una plataforma donde organizar actividades de modo cooperativo, que además sirve para recordar actividades que se organizan.

En las pastelerías de por aquí se vende una especie de coca a la que llaman "mona", y hasta hace poco los oraneses salían al campo a comerla. Pero con el terrorismo tuvieron que quedarse en casa y se perdió la tradición. A los dinares les llaman "dineros", usan "duros" y compran "camisas".

Lunes 21. Hoy he conocido al director del Instituto Cervantes, Javier Galván Guijo. Después, César me ha pedido que conversara un poco con sus alumnos de B2.3. Son seis, dos hombres y tres mujeres, y tienen muy buen nivel. Tanto los dos hombres, un militar jubilado y un médico, como dos de las mujeres, una periodista y una estudiante de filología hispánica de la universidad, son muy atentos y no han parado de hacer preguntas sobre mí (naturalmente, sobre si soy del Barça o del Madrid), mi trabajo, la crisis, etc. Las otras dos, una jubilada que viaja mucho a España y una que quiere ser profesora de español, no hablaban si yo no les preguntaba. Después, César, que se había ausentado durante la conversación, ha preguntado a las dos que no habían hablado (ya

lo sabía, por lo tanto) y naturalmente se habrán despistado, porque no han sabido responder. Se nota que César conoce a sus alumnos.

A nivel oral, según he podido comprobar, lo hacen muy bien. El problema está en el escrito. Es el problema de los oraneses. Aunque, por lo que he podido comprobar, al menos la periodista y el militar leen literatura. Les gustan Vargas Llosa, Carlos Fuentes e Isabel Allende.

Para mejorar su redacción, César ha inventado un método muy, como lo denomina él, "friki". Se trata de marcar cada error (no hay errores graves y no graves, dice, ¿cómo sé yo que un error es grave o no?) con un número y hacer un cuestionario de respuesta múltiple para que ellos mismos vean dónde se han equivocado. "Yo me lo he currado, ahora que trabajen ellos", dice César. Evaluación formativa en estado puro.

Por la tarde he ido a pasear por el centro francés de Orán. He visto a los españoles que trabajan en el tranvía, pero no he hablado con ellos. Luego he visitado la biblioteca que tiene César el ilerdense. Es un pequeño paraíso, con flores y árboles, entre el sucio hormigón sin vida de Orán. Es también un espacio de libertad, donde las chicas pueden ir tranquilas sin velo y relacionarse con quienes quieren. En otras bibliotecas (que funcionan también como centro de relaciones) suelen aparecer los guardianes de la moral a importunar a la gente. Acoge especialmente a estudiantes de medicina y enfermería.

Martes 22. He terminado de leer un artículo de César Díez sobre la confusión de la *e* y la *i* entre los árabes. Él cree que no es tanto un problema de pronunciación sino de la situación de los fonemas en la palabra. Creo que tiene razón, porque si no no se explican otros problemas, como los de la *r* y la *rr*, o la *s* y la *z*. Él cree que la pronunciación es muy importante, aunque veo que aquí, por lo general, se pronuncia muy bien.

La biblioteca del Cervantes, según la bibliotecaria, acoge a los alumnos del centro, pero también a los de la universidad. La biblioteca de la universidad tiene muchos menos recursos. Creo que, en este aspecto, es importante mantenerla, y mantenerla abierta al público. Aquí mucha gente no puede pagarse lo que cuesta el Cervantes, y quedarse sin

acceso a su biblioteca sería quedarse sin acceso a sus recursos. Vienen a buscar libros, a trabajar y a "relacionarse", según la bibliotecaria.

He visitado la universidad de Orán. He estado hablando con El Kebir, antiguo director del Cervantes de Orán y ahora —creo— jefe del departamento, o lo equivalente. La universidad de aquí es prácticamente gratis, incluso te pagan por estudiar, pero la calidad, tanto de las instalaciones como de muchos de los profesores, es mala. Tanto que muchos alumnos del Cervantes, por lo que he visto, son estudiantes de la universidad.

Miércoles 23. Me he entrevistado con el director y después con Silvia. Esta segunda entrevista ha sido muy interesante. Ella y Juan son los promotores de la *ning* en Orán, me han explicado sus bases teóricas vygotskianas y me han convencido de que una práctica sin una teoría que la respalde es ciega, que la intuición es necesaria pero no podemos quedarnos ahí. Además, la *ning*, como proyecto cooperativo, ha contribuido a crear el buen ambiente que se respira entre los profesores. Hoy era el último día del concurso de bizcochos que han organizado profesores, colaboradores y personal del IC. César me ha dicho que mañana doy mi primera clase.

Jueves 24. Dos clases de dos horas a nivel B2.3. Ya conocía a los alumnos, y tenían un muy buen oral, así que no ha sido difícil. Para la primera clase, en la que se trataba de usar el imperfecto, había una lectura sobre cómo había cambiado Manu, un joven que había sido rapero, *grunge*... Para introducir el tema, y a modo de calentamiento (lo llamamos así, haciendo referencia a la preparación que se hace antes de un partido) y evaluación inicial, he pasado unas fotos de diversas tribus urbanas, y he preguntado qué sabían de ellas y cómo iban vestidos. Luego hemos leído el texto y hemos hecho una actividad sobre lo que se les permitía o no hacer de jóvenes o pequeños, para trabajar el imperfecto + infinitivo y el imperfecto + que + subjuntivo. Me he fijado en que, mientras de seis alumnos cuatro participaban mucho, a dos mujeres había que hacerlas hablar. La segunda clase, a un grupo más joven y de nivel más avanzado, trataba del vocabulario de la tecnología y de opinar. Creo que con este grupo el problema ha sido querer hacer demasiadas cosas. La próxima vez, intentaré que la clase sea más

distendida. Tienen un muy buen nivel oral, pero dificultades a la hora de escribir. Confunden el ser y el estar.

Viernes 25. Excursión a la playa de Boucedjar.

Sábado 26. He visto el DELE. Está muy bien preparado, incluso se da una lista a los profesores con cuadros de verificación del material y la explicación acerca de qué tienen que decir en cada momento, incluso que tienen que avisar cuando faltan cinco minutos. El problema aquí es que tienes que explicarlo todo, dicen los responsables, porque no están acostumbrados a este tipo de exámenes. Además, como son "incapaces del más mínimo rigor", si no te aseguras de que todo ha quedado del todo claro, lo hacen mal, explica César Díez haciendo el gesto de hacerse el haraquiri. Como estoy viendo desde hace días, hay que adaptarse a las condiciones del lugar donde se trabaja.

He sustituido a José en el nivel A1.1. Se trataba de hablar de lo que nos gusta o no nos gusta. Para introducir el tema, he utilizado la canción de Facundo Cabral “No soy de aquí ni soy de allá”. En general, los alumnos no han tenido dificultades con la canción, que les ha gustado (menos a uno que tiene dieciséis años, que ha dicho que era aburrida y para viejos).

Domingo 27. Me han dado un grupo, el B2.3. Ya los conocía. Son muy simpáticos. Dos hombres: Bagdad, un militar jubilado, y Lahouari, un cirujano, y cuatro mujeres: Fátima, la periodista, Asma, la que quiere enseñar español, Malika, jubilada, y Youssra, estudiante de filología hispánica en la universidad. Son pocos pero muy trabajadores. Las clases son de 14 a 16, lo cual es un problema, porque es justamente esa hora de después de la comida, cuando te viene la morriña y te pesa el estómago. Me he preparado la clase y ha ido bastante bien. Me falta un poco de confianza, y tengo la dificultad de que es un grupo empezado por otro profesor y a veces no sé de qué manera han aprendido la gramática, o hasta dónde han llegado, porque aunque seguimos un libro soy consciente de que la mayor parte del conocimiento la da el profesor, y ellos parecen de los que no se conforman sólo con ir a clase. Bagdad y Lahouari suelen llevar la voz cantante y son muy participativos. También Fátima, un poco más tímida, y Youssra. Ésta última es la más joven, pero no parece tener ningún problema. Asma y

Malika, en cambio, no dicen nada si no les tiro de la lengua. De hecho, Malika ha pronunciado su nombre de un modo tan suave que he entendido “Marika”, y la he estado llamando así toda la clase, sin que ella me corrigiera nunca. ¡Suerte que luego he visto su nombre escrito!

La actividad consistía en la lectura y comentario de un artículo periodístico que explicaba la historia de ese equipo de rugby que tuvo un accidente de avión en los Andes. He fotocopiado el texto y lo he recortado para que tuvieran que ordenarlo. Después les he hecho reflexionar sobre por qué lo habían ordenado como lo habían ordenado. Y luego hemos visto el uso del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en pasado. Les he pedido que explicaran una anécdota suya (yo he hecho lo mismo) y luego ellos tenían que ponerle un título a lo explicado, con las formas: *Si hubiera / no hubiera...* y *de haber / no haber + participio*.

Esta era la tercera vez que los veía, y he visto que se sientan siempre en el mismo sitio. Bagdad con Fátima, Youssra con Lahouari y Asma y Malika juntas. Es posible que a la larga esto sea perjudicial para las dos últimas, porque tienen un nivel menor, así que es posible que me plantee hacer grupos de tres para las actividades cooperativas.

He ido a ver la clase que hace Valentín, aunque no he podido verla toda, y la de Silvia. Me ha sorprendido ver que Silvia empezaba la clase repasando con sus alumnos todo lo que habían hecho durante la unidad (cartas de reclamación, uso del “a menos que”...).

La clase de Silvia es un diálogo: más que enseñar, ayuda a los alumnos a avanzar entre todos. El objetivo final consiste en describir un edificio que conozcan, ya sea en pareja o por tríos. Silvia aconseja hacerlo tomando la actividad del libro como ejemplo. Al final de la clase, aconseja a los alumnos que revisen lo aprendido.

En la clase hay una chica que es la hija de algún alumno.

Lunes 28. Segundo día con el B2.3 (en realidad sería el cuarto, pero el segundo como profesor que puede planear más de una clase). Ahora ya sé en qué nivel están, ya me he

acostumbrado a trabajar con ellos. He comprobado que les gusta mucho que me implique yo, personalmente, en las actividades, es decir, que explique cosas sobre mí, anécdotas que me han pasado, por ejemplo, durante mi estancia en Orán. Lahouari está de congreso en Francia, así que somos cinco. He usado el método de César para la corrección. También, para un ejercicio escrito, les he pedido que lo pasaran a sus compañeros y que éstos subrayaran aquello que sabían que estaba mal y pusieran un asterisco encima de aquello que creían que estaba mal. De este modo reflexionan sobre sus propios errores.

Continuamos con el uso del pluscuamperfecto de subjuntivo. Cuando les he pedido que sistematicen, es decir, que saquen la teoría de lo que están haciendo en la práctica, ha surgido una duda. Y es que Bagdad ha notado que el pluscuamperfecto de indicativo es el pasado del pasado, pero en cambio el de subjuntivo no está, por así decirlo, situado en el mismo lugar en la línea temporal. ¡Y lo mismo con los otros subjuntivos! No es que no entienda su uso, es que no entiende su nombre. Es signo de un gran espíritu crítico, y más teniendo en cuenta que los árabes no tienen subjuntivo. En realidad, puedo decir: “si yo fuera/fuese (ahora) rico... ¿y no sería presente, y no pretérito?”, pregunta él. Y tiene toda la razón.

Martes 29. Continuamos con el B2.3. Hoy hemos empezado una unidad dedicada a la tecnología con mi grupo de B2.3. He encontrado un poema de Gioconda Belli, una poeta nicaragüense, llamado “Contestador automático”, que he pensado que me serviría, junto con una actividad del libro de ejercicios relacionada con la adicción al móvil, para introducir la discusión sobre las ventajas y desventajas de la tecnología. La experiencia en general ha sido buena, aunque los alumnos me han comentado que el poema es un poco difícil (nota: unos días más tarde, César me comentará que, aunque el poema esté bien pensado para introducir la unidad, debería haberlo adecuado al nivel, porque por las estructuras gramaticales que salen correspondería a un A2. Debería, y veo que tiene razón, haber buscado un poema en el que se usara el imperfecto de subjuntivo. En realidad lo busqué, pero no encontré ninguno que se adecuara a mis necesidades. Será conveniente tener más presentes los niveles del PCIC en el futuro).

Miércoles 30. Con el B2.3 hemos continuado con el tema de la tecnología. Había que leer un texto sobre el uso del ordenador, y luego un pequeño debate, para trabajar las expresiones relacionadas con estar de acuerdo o en desacuerdo, y la manera de argumentar.

He escuchado una conversación entre César y una alumna. La alumna se había sentado delante de uno de los ordenadores del pasillo de la primera planta, donde los alumnos suelen sentarse para conectarse a internet, especialmente para entrar en *Facebook*. César ha dicho: “No hay internet”, y la alumna ha respondido: “sí”. Entonces César ha vuelto a decir: “no que no hay internet”, y la alumna ha vuelto a responder: “sí”. Y César: “¡Que no, que no hay!”. Y la alumna: “sí”. Finalmente César ha dicho, supongo que ya desesperado: “A ver, si yo digo que no hay internet, tú no puedes decir sí, porque eso significa que me llamas mentiroso”. No sé el motivo exacto por el que la chica decía “sí”. Es posible que significara: “te sigo”, o “intento comprenderte”. Llevo tres días haciendo muchas cosas y no he podido casi escribir en el diario. Hoy he intentado completar días anteriores, pero desde que no funciona internet parece que tengo mucho más trabajo y menos tiempo para escribir.

He asistido al club de lectura. Hemos leído cuatro artículos humorísticos de Elvira Lindo, de esos que ella publica en *El País*, en los que explica su vida en relación con su marido, al que denomina su santo, y la sociedad española en general. Los participantes, entre ellos mi alumna Fátima, me han comentado que el texto les había parecido difícil. No se trata de que el estilo sea complicado, sino de que estos textos exigen un nivel bastante elevado de conocimiento sociocultural para tener gracia. Precisamente por esto pienso que son interesantes. A partir de un artículo sobre el maltrato a una cabra, hemos ido a parar al tema de los toros en España. Ha sido muy divertido. ¡No sé cómo les habrá sentado a los participantes comprobar que esas *españolia* (españolas, en *darija*) que son Silvia y Victoria son antitaurinas! De Ignacio, el *catalaní* (catalán, en *darija*), ya lo imaginaban.

Jueves 31. Con el B2.3 continuamos con los debates sobre tecnología, aunque hoy nos hemos dedicado a repasar con el libro de ejercicios. También, para que fuera un poco más distendido, hemos contado algunos chistes. Los de Lepe de aquí son los de

Mascara. Bagdad, el militar jubilado, es originario de allí: “Eso es que tienen envidia de que somos más guapos e inteligentes”, ha dicho.

He sustituido a Sihem en una clase de nivel B1.1. Sólo han venido tres alumnas. Siguiendo el manual, teníamos que hablar de las fiestas (qué fiestas se realizan en España y en Orán, cómo las celebramos, qué hay en las fiestas, invitar a alguien a participar en una fiesta...). También había un ejercicio acerca de la manera de escribir un *sms*. Como mis alumnas eran jóvenes no han tenido ningún problema para leer los mensajes del ejemplo.

He observado a Davina dando clase. Davina es francesa, pero habla tan bien el español que parece nativa. La clase trataba del uso del imperfecto. ¿Cómo eran las cosas antes? ¿Te gustaba? ¿No te gustaba? El día anterior, Davina había pedido a los alumnos que trajeran fotos de cuando eran más jóvenes, y ella ha traído una suya. Davina suele escribir lo que dice en la pizarra, para que los alumnos tengan *imput* visual además de auditivo. Para que comprendan el uso del imperfecto, Davina les hace preguntas. Por ejemplo: ¿en qué ocasiones hemos usado este tiempo? “Para hacer descripciones, responden ellos”.

Junio

Viernes 1. Excursión a la playa de Geraldine. He hablado con un viejo que habla español porque de pequeño vivía con los españoles. Tiene un acento parecido al murciano.

Sábado 2. Por la mañana he visitado el fuerte de Santa Cruz y los barrios de La Escalera y Sidi Houari, barrios en los que vivían los españoles durante la colonización francesa.

Por la tarde, formación con César sobre el PCIC y el MCER.

Domingo 3. He ido a ver el cementerio cristiano. Hay muchos nombres españoles y catalanes. Entre ellos, el de Juan Bastos, productor de cigarros de Orán.

He observado cómo da clase Juan. Es muy tranquilo y no levanta nunca la voz. Era una clase de nivel B1.1. Al comienzo de la sesión ha cogido unas hojas que tenía guardadas del último día y ha repasado “nuestros amigos los errores”. Juan ha distribuido a los alumnos por parejas, y a cada miembro de la pareja le ha dado un papel diferente. Uno tenía que explicar la historia que salía en su papel y el otro tenía que ordenar las viñetas del suyo. Una vez leído el cuento conjuntamente, les ha pedido que produjeran un cuento a partir de tres dibujos que les ha repartido de manera aleatoria a las parejas (por ejemplo, uno de un pez, otro de un genio y el tercero de una rana). En el cuento tenían que aparecer todos estos elementos. Juan se esfuerza para que sus alumnos aprendan los irregulares. Me he fijado en que, si el profesor no está todo el rato encima, los alumnos se pasan enseguida al *darija*. Una vez terminada la redacción del cuento, cada grupo escoge a uno para que lea lo que han escrito, y luego hacen preguntas a los demás para comprobar si han entendido. Juan, que ha apuntado algunos de los errores que ha ido viendo, los repasa con los alumnos.

Con mi grupo de B2.3 también hemos trabajado la construcción de historias. Primero he escrito en la pizarra las letras: A B C D E F G H I J L M N O P Q R S T U V Y Z y les he pedido que escribieran una historia usando una palabra que empezara con cada una de ellas. He puesto el siguiente ejemplo: “Soy Un Zapato Barato De Color Azulado. La Gente Me Ve Y Opina: “¡Ja, Qué Feo! ¡Increíble!”. Hombre, No Es Para Tanto”.

Éste ha sido el calentamiento. Luego han tenido que escribir, por parejas, una historia imaginando cómo una canadiense cambió un clip por una casa pasando por los objetos intermedios dibujados en el libro, y después hemos escuchado la noticia de la radio para comprobar si nuestras hipótesis eran ciertas.

Lunes 4. Hoy he tenido mi última clase con el B2.3. Hemos empezado a hablar sobre cuestiones sociales españolas y, como me gusta que hablen y discutan, ya no hemos parado. Estaban interesados por el caso del juez Garzón y la memoria histórica.

También han preguntado por Cataluña y por las zonas ricas y pobres de España. Aunque he tenido que dejar a un lado mi plan inicial, creo que la experiencia ha sido positiva.

Martes 5. Hoy soy Juan. Es decir, he hecho todas sus clases, porque está con Silvia en Chipre, de congreso. He tenido tres grupos:

- **B1.1:** son el grupo que vi el otro día, cuando la actividad de los cuentos. Los llaman el grupo de los locos, porque son muy alegres y siempre están de fiesta. Ellos se llaman a sí mismos “grupo LUMS”, es decir: Locos, Únicos, Maravillosos y Simpáticos. Supongo que lo de Locos fue el adjetivo que puso el profesor. Hemos empezado la unidad 4 del libro *En acción 2*, la misma que empecé cuando sustituí a Sihem, así que no me ha hecho falta casi preparar nada. Son tan participativos que no hay manera de que te responda sólo uno.
- **A2.1:** ¡Qué confusión! ¡Tenía clase de 14 a 16 y yo he estado toda la mañana convencido de que la clase empezaba a las 16! Así que me he ido a comer. Cuando me han llamado he vuelto corriendo, pero he empezado 40 minutos tarde. Por suerte, sólo tenía que ayudarles a repasar para el examen del jueves. Para ello he usado unos exámenes orales antiguos y, luego, les he pedido que escribieran en unos pequeños papeles que les he pasado preguntas que creían que podían salir en el examen. Las he recogido y las hemos ido respondiendo (o explicando) entre todos.
- **B1.3:** El grupo que nadie quiere. La mayoría han llegado 40 minutos tarde y a los 20 ya pedían pausa. No escuchan, hablan entre ellos, ni se preocupan por el profesor, miran fotos y vídeos por el móvil... ¡parece mentira que sean adultos! Teníamos que leer un fragmento de un poema de Jaime Gil de Biedma muy sencillo, y sólo había que adivinar a quién iba dirigido, y ninguno lo ha hecho porque ninguno se ha tomado la molestia de pensar medio segundo. Lo he ido comentando verso a verso y ni así. Iban lanzando hipótesis a boleo, como se les ocurrían. Luego ha habido una actividad a partir de un texto que comentaba lo que más preocupa a los españoles, y les he preguntado los problemas de su país, para hacer un poco de debate. Han estado criticando lo sucios que son los argelinos, que no hay educación y que por eso las calles están llenas de suciedad. Cuando se han ido, había unos doce vasos de plástico y una botella de agua tirados por el suelo. Me habían avisado, pero no esperaba eso de unos adultos.

Mis niños de Lleida, los “problemáticos”, me hacían más caso. Habrá que buscar algo que les interese, algún tipo de actividad a partir de la que encarrilar otra vez la clase.

Miércoles 6. Hoy he observado la clase de Sihem. Es profesora en la universidad y colaboradora en el Cervantes. Era una clase de nivel A1. Se nota que Sihem sabe dónde se equivocan los argelinos, porque ya lo anticipaba. Para las palabras difíciles, pregunta de qué palabra vienen, y así no hace falta que dé la definición o la traducción al francés (por ejemplo, si un alumno quiere saber qué significa la palabra “ruidoso”, pregunta de qué palabra puede venir, y cuando el alumno comprende que viene de ruido suele comprender también el significado). Busca siempre emparejar cada palabra con su contrario. Es una regla mnemotécnica que debe de funcionar bien. Pero la clase es muy larga. Tres horas de A1, aunque haya una pausa, me parecen excesivas.

Jueves 7.

- **B1.1:** Segundo día con el grupo LUMS. Hoy se trataba de aceptar o rechazar invitaciones y del vocabulario de las fiestas. He repartido unas tarjetitas con acciones como “jugar un partido de fútbol con mi abuela” o “una cena romántica en el Sheraton”. Ellos debían invitar a un compañero, y el otro debía aceptar o no. Podía haber un debate, intentar convencer al indeciso, y si el otro aceptaba, tenían que quedar (hora, cómo vamos, etc.). Si no, había que poner una excusa.
- **A2.1:** Hemos hecho el examen. Pero faltaba una copia, así que, como he perdido tiempo yendo a buscarla, les he dado un cuarto de hora de más al final. Me he fijado en que una alumna marcaba todas las opciones del test y rellenaba los espacios que no había que rellenar, y me he dado cuenta de que, simplemente, no tenía ni idea de cómo se hacía un test. ¡Y no estaba sola! Y eso que creía que estaba todo claro, puesto que había explicado al principio cómo responder a las preguntas. He parado el examen y he pasado cinco minutos hasta que (espero) ha quedado todo claro. ¡Damos tantas cosas por sentadas! Pero aquí, el inmigrante soy yo.
- **B1.3:** Continúan llegando tarde y no escuchan. Hoy les he hecho escribir una noticia de un periódico. He explicado las partes de la noticia y se lo he dejado todo masticado. Sólo tenían que escribir dos noticias tomando tres y tres

palabras de seis que yo había escrito en la pizarra, pero como no quieren hacer nada han hecho el ejercicio corriendo cuando han visto que ya no les quedaba tiempo, con lo que lo han escrito todo fatal y la mitad no han cumplido con el objetivo de la actividad.

Viernes 8. Visita a Santa Cruz y los barrios de Sidi Houari y La escalera.

Sábado 9. Formación de profesores con Maravillas. Hoy se trataba del uso de las TIC. El problema es que las TIC en Orán no funcionan como en el primer mundo, y como el internet se ha ido al cabo de una hora y pico la clase ha tenido que cancelarse. Aunque nos hemos perdido la clase, hemos podido asistir a una conferencia en francés sobre el nivel de tóxicos en los ríos de España y al posterior pica-pica.

Domingo 10. Continúo con los grupos de Juan, aunque el A2.1 ya está de vacaciones.

- **B1.1:** Hemos terminado con las fiestas y hemos hecho un ejercicio para trabajar la sílaba tónica y las normas de acentuación. He dividido la clase entre los del Barça y los del Madrid y hemos hecho un concurso. Yo decía una palabra y los del equipo que jugaba tenían que escribirla, por medio de su capitán y tras una corta discusión, en la pizarra. Por ejemplo, podía decir *canto* o *cantó*. De este modo se fijaban en donde ponía el golpe de voz. Si fallaban, pasaba el turno al otro equipo. Ha ganado el Barça por “palabra de oro”, una palabra muy reñida que cada equipo escribía de un modo distinto, y yo he dicho que quien la acertara ganaba (estaban empatados a cuatro).
- **B1.3:** La mitad ha llegado una hora tarde porque España jugaba contra Italia. Y, para lo que han hecho después, mejor hubiera sido que no vinieran. ¡Qué pérdida de tiempo y dinero! Tienen dificultades con el subjuntivo, pero no sé hasta qué punto puede ser culpa mía, de que estoy nervioso con ellos y no puedo explicarlo bien, o suya. En realidad, si cada día están así, es probable que esté dando por sentado que saben cosas que han hecho y de las que, en realidad, no tienen ni idea porque no habrán escuchado en clase.

Lunes 11. Hoy he observado la clase de Hafida. Me ha gustado mucho su estilo, puesto que es muy dinámico, con muchos juegos y actividades que no permiten que los alumnos se duerman. Era un nivel A1, y se trataba de aprender los números del 11 al 99, así que ha puesto a los alumnos, por parejas, espalda contra espalda, y por la derecha tenía uno que decir un número que el otro escuchaba por la izquierda, giraban la cabeza y el otro lo decía pero cambiando el orden de los números, esto es: 23 – 32. Y entonces el segundo decía un número y al revés, el primero le daba la vuelta. También han trabajado el vocabulario de los objetos de la clase.

Martes 12. Hoy he sustituido a Davina en su A1 y su A2.1. Con el A1 hemos trabajado la distinción entre *muy* y *mucho*. Les he hecho escribir, por parejas, frases sobre un país que empezaran: “Este país es...” o “En este país hay muchos...” y los demás tenían que adivinar de qué país se trataba. Con el A2.1 sólo había que preparar el examen, para lo que he echado mano de antiguos orales y, además, he hecho el famoso “ejercicio del huevo”, una historia acerca de un huevo que sirve para repasar los pasados.

Miércoles 13. Despedidas. Aquí son tan largas que al final te cansas, y hay que saber decir no o te llenarán de comida hasta que revientes.

Jueves 14. ¡De nuevo en casa!

Consideraciones sobre la situación sociolingüística del *darija* oranés y sus consecuencias para la enseñanza en general y de la lengua española en particular

No he encontrado casi ninguna información escrita sobre el *darija* (o *darijas*) argelino(s), y esto es ya un síntoma de su actual situación. El cura de Orán me ha dicho que los padres blancos escribieron una gramática sobre él, pero no tengo manera de contactar con ellos, si todavía siguen aquí. Además, lo que me ha interesado del *darija* no es tanto su gramática (que desconozco) o su riquísimo léxico (con unas trescientas palabras de origen ibérico en el Oranesado, la mayoría referidas al mar) sino su situación social. Dada la falta de material escrito sobre el tema, lo que sigue es mi opinión, formada a partir de numerosas conversaciones con nativos (principalmente alumnos del Instituto Cervantes y profesores de la universidad, pero también otros de menor nivel educativo, como dueños de *fast-food*, compañeros de albergue o taxistas), así como con profesores y colaboradores del IC de Orán. Entre ellos, debo agradecer los comentarios y valoraciones de César Díez, el jefe de estudios, y Valentí Giner Domene, colaborador y estudiante de filología árabe.

Cuando los europeos estudiamos el árabe en nuestras escuelas de idiomas, sabemos que no estudiamos lo mismo que se habla en Rabat, El Cairo o Beirut. En estas ciudades se habla el *darija*, que en árabe significa dialecto. Nosotros, en cambio, estudiamos el *fusha*, el árabe estándar, basado en el árabe del Corán pero con neologismos. Solemos pensar que el *fusha* es un estándar en la misma medida que lo son el estándar español o el catalán, o como mucho que la diferencia es como la que hay entre el español de Cervantes y el de nuestros días. Pero no es así. Aunque las mayor parte de los árabes *dicen* entender el *fusha*, a la hora de la verdad hay muchos que lo entienden como nosotros el latín de la Vulgata, y la mayoría son incapaces de producir en él. Así, aunque la mayor parte (especialmente entre las clases altas) nos entienden si les hablamos en *fusha* (las clases bajas simplemente se ríen porque hablamos como los antiguos), casi ninguno nos sabrá responder. Cuando se les pregunta si, hablando en *darija*, se pueden entender con un sirio o un egipcio, las respuestas son variadas. La mayoría dicen que no, pero muchas mujeres son capaces de entender el sirio-libanés porque ven las teleseries que producen esos países. El problema es que, como ni los

sirios ni los libaneses suelen ver telenovelas argelinas, y como las mujeres de aquí son incapaces de producir textos en estos *darijas* que entienden, la comunicación fluirá con facilidad en una dirección, pero será difícil en la otra. Sucede un poco como entre los españoles y los portugueses: muchos de éstos son capaces de comprender el español aunque no lo hablen, pero casi ningún español, sin haberlo estudiado, puede entender el portugués. Es cierto que, en teoría, en la escuela se enseña el árabe *fusha*, pero en la práctica sólo aprenden a leer o a escuchar en dicha lengua, incluso a escribir con muchos errores, pero pocos pueden hablarla con fluidez y corrección. Los alumnos responden siempre en *darija* y los profesores (según Valentín incluso los de la universidad) tienen un nivel deficiente de *fusha*. Además, en muchas facultades universitarias los alumnos estudian en francés, lo cual, hace cincuenta años, cuando los argelinos cultos eran perfectamente bilingües, era una ventaja, pero hoy, como se verá más adelante, sólo es parte del problema.

Por lo que he dicho hasta ahora, mi lector se estará ya preguntando si este *darija*, este dialecto, no será tal sino una lengua, o más bien muchas distintas. Si, del mismo modo en que el latín ha derivado en el catalán, el español, el francés, el italiano, el gallego, el romance, el portugués o el rumano, no habrá el árabe derivado en el marroquí, el argelino, el sirio-libanés, etc... O en diversas lenguas dentro de los mismos estados. Y esto es lo que opinan tanto César Díez como Valentín Giner, pero no es la opinión de los nativos. Ésta es, aproximadamente, la transcripción de un diálogo que escuché entre César y una colaboradora del IC:

César: ¿Cuál es tu lengua materna?

Colaboradora: El árabe.

Ce: ¿El árabe *fusha*? ¿Tu madre te hablaba en *fusha*?

Co: No. En *darija*.

Ce: Por lo tanto, tu lengua materna es el *darija*.

Co: Pero el *darija* no es una lengua, es una mezcla.

Ce: Pero todas las lenguas son una mezcla.

Co: No. El *darija* es árabe con francés con kabil con español. Nos inventamos las palabras. Cada día nos inventamos palabras. No sabemos hablar. En cada ciudad es diferente. No me gusta.

Ce: ¿No te gusta el *darija*?

Co: No. Nada. Es feo. Es una mezcla. No me gusta. No lo uso nunca.

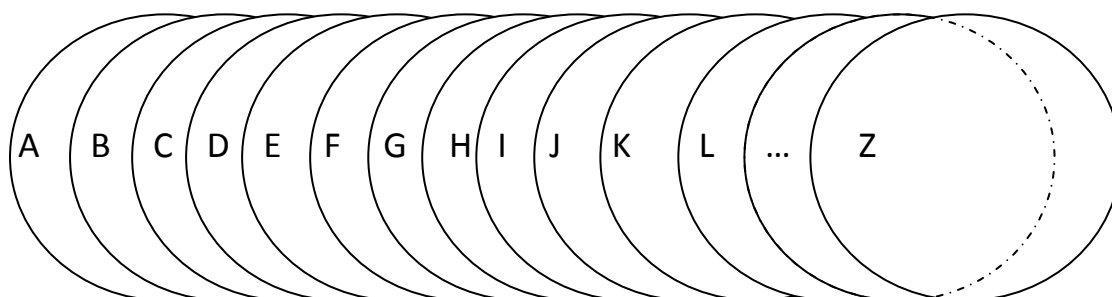
Ce: ¿Y en qué hablas?
 Co: En árabe o francés.
 Ce: ¿Y te entiende la gente?
 Co: Sí.
 Ce: ¿Con tu familia hablas en árabe o en francés?
 Co: No. Con mi familia no.
 Ce: ¿Y cuando vas al *fast-food* hablas en *fusha*?
 Co: No. En *darija*. Pero no me gusta (cara de asco).
 Ce: ¿Y la mayor parte de la gente habla contigo en *fusha* o francés?
 Co: No. No hay educación. Es el problema.

Si en algo estamos de acuerdo con la chica, es en que no hay educación. O en que ésta, en lo que hace referencia al ámbito de la enseñanza de lenguas, como mínimo del árabe y del francés, ha perdido calidad. Los viejos se quejan de que los jóvenes ya no conocen el *fusha*, y los francófilos se quejan de que, con las políticas de arabización del país, ya nadie sabe hablar y mucho menos escribir correctamente el francés. Cada vez hay más gente en Orán incapaz de hablar otra cosa que el *darija*, aunque posiblemente esto se deba a la gran desruralización del país, que ha empujado a miles y miles de personas poco educadas del campo a las ciudades. Pero lo curioso es que ni así, cuando hay personas que lo único que entienden es el *darija*, nadie parece plantearse que pueda ser una lengua diferente del árabe en la misma medida en que el catalán lo es del latín.

Hice un experimento. En realidad dos, puesto que realicé dos variantes en dos clases distintas. Normalmente, las conversaciones sobre lengua surgían a partir del tema del catalán. Cuando se enteraban que soy de Lleida (¿dónde? A dos horas de Barcelona) me preguntaban por las diferencias lingüísticas, y al ver que había palabras parecidas a las del español o el francés (*dia*, *formatge*), decían: es una mezcla. Entonces yo explicaba que todas las lenguas son mezclas, y que en la formación del español habían intervenido lenguas tan distintas como el latín, el vasco o el árabe. Les explicaba el origen de palabras como *aceite*, e interpretábamos topónimos entre todos (Guadalquivir: uad al kabir, río grande). Incluso hacía una falsa etimología para Guadalajara con la que reíamos mucho (*jara* en *darija* es mierda, así que Guadalajara viene a significar: uad al jara, río de mierda). Y ellos se mostraban de acuerdo: el catalán, el castellano, el

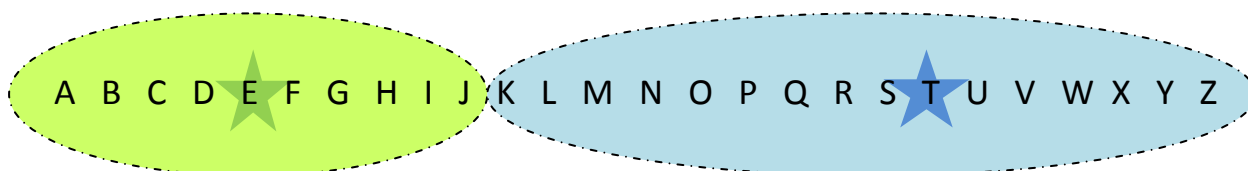
francés... son mezclas y lenguas al mismo tiempo, pero tienen gramática, *no como el darija, que no me gusta*. Entonces yo les explicaba que nuestras lenguas no habían tenido siempre gramática escrita, y les comentaba lo útil que sería para nosotros los extranjeros poder consultar una gramática del *darija*. Porque ellos estaban todos de acuerdo en que, si alguien quiere quedarse a vivir aquí, deberá aprender la “mezcla”. Les explicaba que yo había llegado a Orán sabiendo un poco de *fusha* y que, a los dos días, me había dado cuenta de que la mitad de la gente no me entendía y que, entre los que me entendían (normalmente los más cultos), había muchos que no me sabían responder. “Normal”, decían mis alumnos. “Aquí el *fusha* no sirve. Tienes que aprender el *darija*”. Pero si volvía a plantearles la posibilidad de hacer una gramática, ponían mala cara: “¿Para qué? Es una lengua para hablar, no para escribir. La tienes que aprender en la calle. Además, en cada pueblo es diferente”. Esto me lo dijeron mis alumnos del B2.3, que estaban interesados por los distintos dialectos del español de España. Les expliqué que, en España, también cada pueblo es diferente, pero que eso no había sido impedimento para realizar una gramática. Para que comprendieran qué quería decir, les expliqué la teoría que bauticé como “teoría de la morcilla lingüística”, que escuché hace unos años de boca de Josep Maria Castellà (quien seguramente la conozca por otro nombre). Dice así:

Supongamos una extensión de terreno sin mares, desiertos, grandes montañas ni otros accidentes naturales que impidan el contacto entre las gentes. En un extremo de este terreno hay un pueblo, el pueblo A, los habitantes del cual hablan igual que nosotros. Un poco más a la derecha (o al este) hay otro pueblo, el pueblo B, cuyos habitantes también hablan igual que nosotros, salvo que pronuncian algunas eses como jotas aspiradas; España -> Ejpaña. Un poco más al este hay otro pueblo, C, en el cual, además del cambio anterior, pronuncian las pes como bes: Ejpaña -> Ejbaña. Y así, acumulando cambios minúsculos, tanto fonéticos como gramaticales, hasta llegar al pueblo Z.



Como se ve en la imagen, aunque Z comparte la mayor parte de sus estructuras lingüísticas con las variantes de los pueblos anteriores, tiene algo que la hace única. Cada pueblo tiene una combinación que lo hace diferente. Si un hombre viajara de A a B, y de B a C, y se quedara suficientemente tiempo en cada pueblo, casi no notaría los cambios. Viajaría hasta Z sin pensar que estaba hablando más que una sola lengua. Sin embargo, mientras los habitantes de A y de C se comprenden a la perfección, los de C no podrían comprender a los de R. Son demasiados cambios acumulados. C y R serían, pues, dos lenguas distintas, pero... ¿dónde situamos el límite? Los hablantes del *darija* oranés no entienden a los hablantes del *darija* egipcio, pero... ¿en qué punto se separan?

Supongamos ahora que, en nuestra morcilla lingüística, dos importantes ciudades, E y T, se enfrentan, por ejemplo porque el hijo del rey de T ha raptado a la hija del rey de E. Inmediatamente, los pueblos pequeños se alían con uno u otro, y se forman dos estados.



Estos dos estados organizan una educación para reforzar la unidad de sus pueblos afines, crear una identidad conjunta y, naturalmente, mejorar la comunicación en el interior del país. Lo más probable es que, para ello, publiquen una gramática normativa y unos diccionarios, y para hacerlo tendrán que decidirse por unas u otras opciones dentro de su territorio (seguramente se privilegiarán las de la capital). Incluso es posible que, para separarse del otro país, se privilegie aquello que se parezca menos a lo que se considera la lengua del otro, del enemigo. Un ejemplo cercano de esto último lo tenemos en los *blavers* valencianos. Llegará un momento, con los años, en el que se verá con mucha mayor facilidad que allí hay dos lenguas distintas, puesto que la educación tiende a uniformizar, y se perderán muchos rasgos dialectales. Esto es lo que hace la mayor parte de los gobiernos (como el español, privilegiando el castellano, o el

francés, con el de la Île-de-France). Siempre hay una decisión, motivada por razones ideológicas, políticas, o del tipo que sea, que establece una línea, que decide. ¿Por qué no ha sido así en los países árabes?

Existen dos razones, que son una al fin y al cabo: el panarabismo y el Corán. Los pueblos árabes se resisten a abandonar una lengua que los une y que, además, es sagrada. Dicen por aquí que fueron estas dos influencias las que empujaron al gobierno argelino a promover la arabización, pero hay más. Los kabiles, por ejemplo, son favorables al estudio del francés, puesto que sienten el impulso arabizador como un desafío a su lengua y su cultura, como un modo de asimilarlos a una cultura que no reconocen. Y hay una tercera razón, que hemos visto en la conversación entre César y la colaboradora: el auto-odio lingüístico, que seguramente venga de la época de la colonización francesa. Una lengua que ni se escribe no vale para nada.

El comportamiento de los hablantes del *darija* con su lengua me recuerda mucho a mi abuela. Ella nació en un pequeño pueblo de la Ribagorza aragonesa donde se habla catalán. Ella hablaba catalán en casa, pero nunca lo estudió. Y suele decir que no sabe catalán, aun cuando lo habla perfectamente y con un léxico riquísimo, porque identifica el conocimiento del catalán con su escritura y con la pronunciación de TV3. Los hablantes del *darija*, aunque tienen también un léxico riquísimo, piensan que no hablan su lengua, que se inventan palabras (presumiblemente, aquellas para las cuales no encuentran correspondencia en el árabe, el francés, el kabil o el castellano), y que, en definitiva, no saben hablar.

Todo esto, naturalmente, tiene consecuencias de cara a la educación. Les afecta muchísimo de cara a los estudios universitarios, según me han comentado tanto profesores de la universidad como Valentín Giner, que estudia en ella. Pero presumiblemente también les afecte, como voy a argumentar, de cara al estudio de la lengua castellana.

Recapitulemos: los oraneses hablan, en su mayoría, el *darija*, pero ésta es una lengua que sólo se usa oralmente. En la escuela reciben textos en *fusha*, pero la mayoría son incapaces de producir textos correctamente en esta lengua. Antes hablaban el francés como nativos, pero con las políticas de arabización ya no tienen la misma competencia, y en el ámbito de lo escrito dejan mucho que desear. Por estas razones, la

cultura de los argelinos está muy basada en lo oral. Se lee poco y se escribe menos. En las calles hay escribanos públicos.

Esto tiene consecuencias: para empezar, en la universidad. Como muchas carreras se cursan en francés (y, aunque se cursen en árabe, muchos libros son en francés), esto supone un problema. No es difícil imaginar las dificultades de un alumno de medicina con un nivel escrito correspondiente a un B1. Algo parecido pasa con las carreras en árabe. En lo referente a la enseñanza de español, tenemos que tener presente que todo lo explicado ha producido una cultura volcada en lo oral, así que, aunque tienen pocas dificultades para hacerse entender de este modo, habrá que trabajar mucho el ámbito de la escritura.

En Europa, mandamos a nuestros alumnos que escriban una carta de queja y nos quedamos tan anchos. En Orán, sin embargo, el concepto de “carta de queja” es absolutamente desconocido, así que tendremos que explicar su utilidad y su estructura. Tendremos que explicar con mayor detalle que en Europa la importancia de estructurar bien los textos y de cumplir las convenciones estilísticas.

No quiero decir que la situación del *darija* y sus relaciones con el árabe *fusha* y con el omnipresente francés en vías de deterioro expliquen todas las dificultades educativas del pueblo argelino. Nada más lejos de la realidad. Antes de la independencia, en 1962, sólo una parte ínfima de la población estaba alfabetizada, y no se puede educar a un pueblo en medio siglo. Durante los años 70, más del 30% del presupuesto argelino se gastaba en educación. Pero la expulsión de los europeos, así como el cierre de las escuelas privadas que éstos dirigían, dejó al país sin profesores ni expertos. Sin embargo, considero que la situación sociolingüística de Argelia es un factor que dificulta el desarrollo del país en el que, por los motivos que sea, se ha fijado poco la atención.

¿Sería mejor que el gobierno estableciera una gramática del *darija*? ¿Debería quizás volver a promover una verdadera enseñanza del francés? ¿Es posible, que el árabe *fusha* se convierta en la lengua de la enseñanza a corto plazo? Todas estas son cuestiones interesantes, pero no es éste el lugar para responderlas ni yo me siento preparado para ello. Me basta, por el momento, con establecer la hipótesis del *darija* como lengua cuya situación de diglosia perjudica la enseñanza.

Palabras provenientes del catalán y el castellano escuchadas en Orán

Boria: niebla, procedente del catalán *boira*.

Bote: barca

Carantica: comida típica a base de pasta de garbanzos. Viene de “calentita”. Según la tradición, los españoles estaban soportando un largo asedio y, cuando ya no les quedaba casi nada para comer, la inventaron.

Chancla: chancla.

Cranc: cangrejo. No sé si procede del francés o del catalán.

Dineros: forma popular para denominar los dinares.

Duros: no sé a cuántos dinares corresponde un duro, pero funciona de un modo similar a como funcionaban los duros cuando las pesetas.

Esbardiña: zapatillas, del catalán *espardenya*.

Fideus: procede del catalán *fideus* o del español fideos.

Mala pata: mala pata

Mero (pez): mero.

Mona: especie de coca que las familias solían salir a tomar al campo. La tradición se perdió en la época del terrorismo, pero todavía puede comprarse en las pastelerías de los barrios populares. Procede de nuestra “mona de pascua”, aunque le han quitado el huevo y ha perdido el componente religioso.

Mucho: de “muchacho”. Chico que te atiende en el *hammam*.

Uanta: usado entre los marineros. Procede de “aguanta”.

Entrevistas

Entrevista a Silvia López López, profesora del IC de Orán e introductora de la *ning*.

¿Qué es una *ning*?

Es una red social, como *Facebook*, pero de pago, que usamos los profesores y colaboradores del Instituto Cervantes en Orán. Sirve para la gestión cooperativa del conocimiento, pero también, y sobre todo, para crear identidad de grupo.

¿Solo se usa en Orán?

No. Es una red que puede ser usada por todo tipo de grupos. También la usan los IC de Belgrado y de Moscú, y a través de nosotros han empezado a utilizarla en Argel. En Belgrado, donde empezamos a usarla, había un grupo de profesores muy potente, y la *ning* era una manera de no perder todo lo que se producía en la sala de profesores y en el centro en general.

¿Y de allí a Orán?

Del equipo de Belgrado, dos nos fuimos a Orán y uno a Moscú. Pero en cada lugar la usan de manera diferente: en Belgrado yo tenía una *ning* para cada curso (claro que entonces era gratis), pero aquí es sólo para profesores y colaboradores. En Argel la usan casi exclusivamente como tablón de anuncios, pero para esto sería mejor tener un blog. Además, saldría más barato, porque ahora la *ning* es de pago.

¿Cómo funciona?

Tienes que pedir que se te acepte en la *ning*. Una vez admitido, sólo tienes que unirte a uno o más de los distintos grupos. Por ejemplo, si te interesa trabajar en ideas y programaciones para una clase de A2.2, pues te unes al grupo, cuelgas tus guiones, pruebas los de los demás, comentas...

¿Todos los grupos son para desarrollar ideas y programaciones?

No. Porque el objetivo no es sólo mejorar la calidad de la enseñanza, sino crear

sentimiento de grupo. También hay un espacio para enterarse de los eventos a los que asistimos los profesores, para colgar las fotos de las fiestas, para compartir vídeos y enlaces, para dejar por escrito el protocolo (por ejemplo, sobre cómo solicitar sustituciones)...

¿Y así se consiguen buenos materiales, buenos guiones?

No sé si serán buenos materiales o buenos guiones, pero son lo mejor que hemos conseguido entre todos. A lo mejor luego un especialista te dirá que no valen nada. Pero son lo mejor que hemos podido hacer. ¿Sabes lo que son las comunidades de práctica?

No.

Si tú mandas a dos alumnos que escriban una carta de protesta por separado, saldrán dos cartas distintas. Pero si les mandas que la hagan juntos, la carta final será mucho mejor, ya que aportará las ideas que tendrían por separado y, además, lo que puedan hacer juntos. Ésta es la idea que justifica la existencia de la *ning*. Etienne Wenger habla mucho de esto (evenger.com), en el marco de su teoría del aprendizaje social.

¿Comunidades de práctica?

Nuestra identidad es la suma de comunidades. Soy española, aragonesa, vegetariana, profesora del Cervantes. Estas comunidades nos confieren también una identidad, y son siempre en relación con otros. Para que una comunidad de práctica funcione tienen que darse dos condiciones: la participación y la cosificación.

¿Participación?

La *ning* funciona porque hemos conseguido que todos, profesores y colaboradores, se apunten a ella y participen.

¿Cosificación?

Naturalmente, son necesarias unas ciertas normas, convenciones... Por ejemplo, poner post-it amarillos en la caja de los materiales. ¿Por qué amarillos? Bueno, alguien empezó a hacerlo, lo seguimos, y se quedó así. Son las normas necesarias para el buen funcionamiento de la comunidad. Pero si cosificas y no hay participación no consigues nada. ¿Para qué queremos unas normas que no ayudan a nadie porque nadie las sigue?

Veo que hay una buena base teórica detrás de vuestros proyectos.

Sí. Sin una teoría que respalde, que sirva al menos de fondo a lo que haces, nunca podrás pasar de la intuición. Y la intuición es ciega. Sólo con la intuición llega un momento en que te quedas encallado. No sé si te lo he dicho, pero Juan y yo somos vygotskianos.

¿Vygotskianos?

Vygotsky era un profesor ruso que decía que el aprendizaje sólo es en relación con otros. La revolución rusa, paradójicamente, lo aisló, y no ha sido hasta muy tarde que los americanos lo han recuperado. Era de esta gente a la que conocemos por sus discípulos, que tomaban apuntes de sus clases.

¿Más teoría?

Nos interesa mucho la idea de la práctica reflexiva, de Olga Esteve. Consideramos que no basta con hacer cosas, que hay que reflexionar sobre por qué las hacemos, cómo las hacemos y cómo podemos mejorar.

Entrevista a Javier Galván Guijo, director del IC de Orán.

¿Director del Instituto Cervantes de Orán?

No. Director del IC *en* Orán. Da igual donde esté. Debería ser igual en cualquier lado.

¿Qué hace un director de IC?

Su principal función es la de coordinar. Es decir, es un gestor. En centros como éste, donde hay poca gente, también nos dedicamos a la gestión cultural. La gestión académica la realiza el jefe de estudios. También tenemos la función de representación, relación con el consulado y con la sede.

¿Cómo se organizan las actividades culturales?

Hacemos una programación trimestral. Hay actividades en el centro pero también fuera. Muchas en el salón de actos (que tiene una capacidad para 70 personas), como las conferencias o el cine. Pero también organizamos actividades en otros lugares, como el teatro de la ópera, y a cielo abierto.

¿Sobre el mundo hispanohablante o también sobre Orán?

Sobre el mundo hispanohablante. Sin embargo, aquí en Orán organizamos actividades que no se organizarían en otros lados por la relación histórica que existe con el Oranesado. En muchos lugares está presente la huella de los españoles.

¿Qué tipo de gente acude al centro?

Es diferente el perfil de los que acuden a las clases que los que acuden a las actividades culturales. Aunque hay una política de becas (5% de las matrículas) hay que tener en cuenta que cada curso cuesta 10.000 dinares, y que aquí los sueldos son de 20.000, 30.000, 50.000 como mucho. Así pues, son las élites. O personas que por el motivo que sea hacen un esfuerzo especial.

La mayoría chicas, por lo que veo.

Sí. Las chicas son más activas. Es una manera de ocuparse. Me recuerda a la España de los cincuenta, cuando las jóvenes estudiaban letras para tener una cultura que no iban a usar en ningún trabajo.

¿Cuál es la composición de los profesores del centro?

Hay dos tipos de profesores: los que están en plantilla y los colaboradores. Los profesores sólo cubren el 20% de las horas, así que dependemos de los colaboradores. Es un problema, especialmente en ciudades como ésta, porque es difícil encontrarlos formados y no pueden ganarse la vida con lo que cobran, así que el perfil es el de profesores de universidad que hacen horas extras y cónyuges de maridos destinados a Argelia que quieren ganar algo de dinero y trabajar en algo interesante.

¿La biblioteca está abierta a todos?

Sí. Hay dos tipos de usuarios: alumnos del IC y otros. Sólo hay que hacerse socio, y no es muy caro. La mayor parte de los usuarios de la biblioteca son estudiantes de filología hispánica de la universidad.

¿Algún problema legal?

Sí. El estatuto del IC. Antes dependíamos de Argel. En algunos países el IC está inscrito a la Embajada o al Consulado. No está claro qué haremos aquí.

MATERIALES DE CLASE

Guion de la clase del 24 de mayo.

Act 2 pág 148 del Libro del alumno de *En Acción*, nivel B2

Calentamiento: mostrar fotos de tribus urbanas y escribir sus nombres en la pizarra. Pedir que las relacionen y digan qué saben de ellas.

Pre-lectura: preguntar si reconocen la tribu urbana que se muestra en las imágenes del texto

Lectura: Pedimos que subrayen las palabras que no entiendan y que relacionen cada párrafo con su imagen.

Sistematización: ¿qué tiempo? Pret. imperfecto

Exp. Nueva: Comentar qué cambios han experimentado ellos.

3a 149: Cosas permitidas y no permitidas en pasado y en presente.

Calentamiento: explicar a los alumnos que Pablo acaba de cambiar de trabajo y cuenta a un amigo cómo era su antigua empresa.

Pre-escucha: explicar que vamos a escuchar una grabación de dos mujeres. Deberán relacionar el nombre de cada mujer con las frases. Primero que lean, entiendan lo que dicen las frases

Escucha: Escuchar y relacionar.

Sistematización: Imperfectivo + infinitivo

Imperfectivo + que + subjuntivo

Exp. Nueva: Por parejas, escribir tres preguntas y hacerlas al compañero sobre lo que le dejaban o no hacer sus padres. El objetivo es descubrir qué padres eran más estrictos.

Cierre: repasar cuadro 151



Tribus urbanas



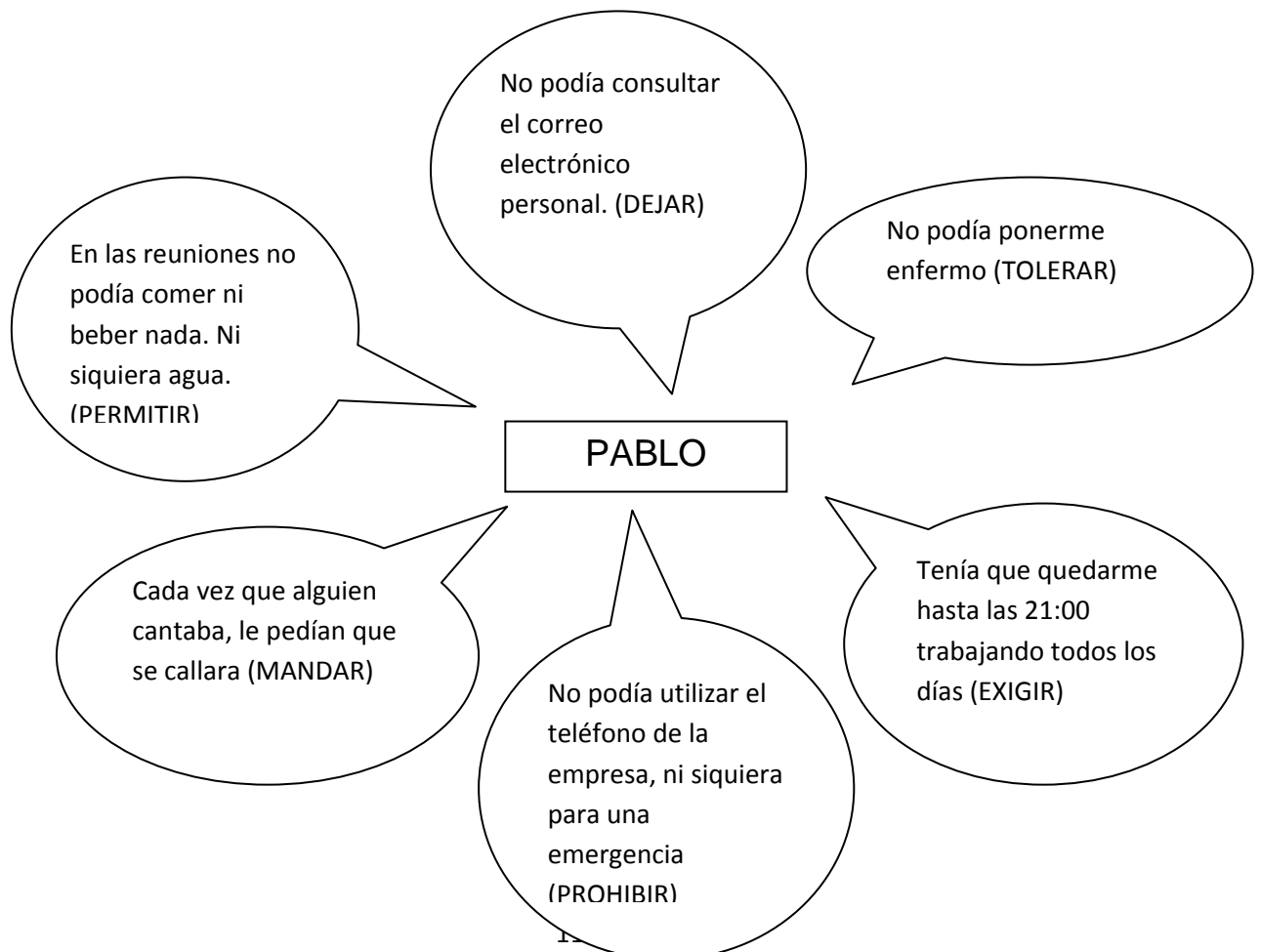
Hippies

Pijos

Bakalas

Punkies

Raperos



Transcripción del texto de una alumna

Ain el Turck 25/05/2012

Hola Isabel,

Soy una madre, tengo hijos, y cada madre tiene sus derechos sobre sus hijos, para darlos (1) una mejor educación, y en cual caso permitir o no permitir las cosas.

Por eso queria (2) decirte que dejara (3) tu hija jugar con niños de su edad, que saliera con sus amigas, que hiciera fiestas con ellas, que se vistiera como quiera (4). Pero sin olvidar de (5) controlarla, porque hay cosas, que los padres deberian (6) prohibir a sus hijos, por ejemplo, no les dejaban (7) que fumarán, les exigian (8) que entraran a casa a las once de la tarde, les prohibian (9) que salieran con amigos que tomaran drogas, Al otro lado (10), los padres debian (11) ser comprensivos, porque los hijos necesitaran (12) un poco de libertad para mejor conocer a sus amigos y poco a poco van a hacer la diferencia entre las cosas malas y buenas, y van a elejir (13) sus mejores amigos.

Yo (14), cuando era niña mis padres me prohibian (15) unas cosas, por ejemplo: No me dejaban pasar la noche fuera de casa, no me permitian (16) salir por la noche, me exigian (17) que viajara con ellos, me prohibian (18) que hablara con chicos mayores. Pero me toleraban que pasara la noche en casa de mi prima con su familia, me permitian (19) que jugara con mis amigas hasta las quatro (20) de la tarde, al lado de la casa. Despues de todo eso, quiero que seas una madre comprensiva y abierta con sus hijos, por supuesto controlando siempre.

Gracias por su comprensión (21).

un (22) beso.

Evaluación formativa del texto

- | | | |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| 1. a) darte | b) darles | c) educarte |
| 2. a) quería | b) quiero | c) querría |
| 3. a) dejes a | b) dejaras a | c) dejos a |
| 4. Vuelve a pensar la frase. | | |
| 5. a) | b) en | c) a |
| 6. a) debiesen | b) debía | c) deberían |
| 7. a) dejarles | b) dejar | c) dejen |
| 8. a) exigir | b) exigió | c) exigirles |
| 9. a) prohibían | b) prohibirles | c) prohibir |
| 10. a) Por otra parte | b) Por esto | c) Además |
| 11. a) debían | b) deberían | c) debiesen |
| 12. a) necesitan | b) necesiten | c) necesitasen |
| 13. a) helegir | b) helejir | c) elegir |
| 14. a) Mí | b) Mi | c) A mí |
| 15. a) prohibían | b) prohibieron | c) prohíben |
| 16. a) exigirán | b) exigían | c) exigiré |
| 17. a) prohibían | b) prohibiré | c) prohibirás |
| 18. a) prohibido | b) prohibían | c) prohibirían |
| 19. a) permitían | b) prohibirán | c) permitiré |
| 20. a) cuatro | b) quatre | c) cinco |
| 21. a) Después | b) Entonces | c) Ahora |
| 22. a) tu comprensión | b) tu comprensión | c) su comprensión |
| 23. ¡Ojo con las mayúsculas! | | |

Qué sido de mí

Víctor Manuelle

Siempre me preguntaré,
Que sido de mí
Si tomado el tren,
Aquel vagón del amor
Que solo una vez.

Si me dejado llevar
Por lo que un día me
Al oído aquel fulano de tal
Que le llamaban Cupido.

Siempre me preguntare,
Que va a pasar al final
Cuando el destino me alcance,
Y se cuenta que yo
..... solo un cobarde

Que no el valor
Para ese viaje contigo,
Que por miedo a la gente
Acabé siendo solo tu amigo

Que sido de mí, de mí, de mí,
Si tu aquí, aquí, aquí,
Pintando mi vida gris,
Con el color de tus caricias

Que sido de mí, de mí, de mí,
De tenido el valor para subir,
En aquel tren del amor,
Que llegó una vez en la vida,
Solo una vez

CONTESTADOR AUTOMÁTICO

Es el alivio. Empieza el alma a reclinarse sobre el pecho cuando, con apuro, el amigo o la amiga te pregunta si [estás en casa,] porque es el caso que precisamente en ese instante, (gracias a la multifacética tecnología) está también en línea con alguien más y no puede atenderte.

Dices que sí, que claro, que no se preocupe; estarás en casa
estarás toda la mañana y toda la tarde en casa.
Estarás sola y angustiada en casa
pretendiendo
—mujer moderna—
que sobrevives tan bien como cualquier otra
las múltiples ocupaciones,
la indiferencia.

No hay nadie.

Sólo la máquina
responde tu llamada.
La voz incorporal
El espejismo de una presencia
que dice lamentar estar ausente.

En la tarde la soledad rodea tu silla
se te acomoda como gato en el regazo.
«Estoy triste», quieres decir. «Te necesito»

Pero ¿cómo decírselo a un contestador automático?
Un autómata que al intentar mitigar el frío vacío
del espacio abandonado
consigue aumentar la desazón
dibujando una silueta que en segundos se deshace
dejando en el tacto
la intuición deshojada de una cercana piel.

La soledad te hace buscar más allá. Otro número. La
[promesa de otra voz.
Y entra la llamada. Oyes el «hola» conocido.

1.a. Lee este fragmento de un poema de Jaime Gil de Biedma. ¿A quién crees que se dirige el poeta? Coméntalo con toda la clase.

- ☐ A sus padres
☐ A sus amigos

- ☐ A sus vecinos
☐ A su mejor amiga

- ☐ A su amante
☐ A sus enemigos

(...)

Pero callad.

Quiero deciros algo.

Solo quiero deciros que estamos todos juntos.

A veces, al hablar, alguno olvida

su brazo sobre el mío,

y yo, aunque esté callado, doy las gracias

porque hay paz en los cuerpos y en nosotros.

Quiero deciros cómo todos trajimos

nuestras vidas aquí, para contarlas.

Largamente, los unos con los otros

en el rincón hablamos ¡tantos meses!

que no sabemos bien, y en el recuerdo

el júbilo es igual a la tristeza.

Para nosotros el dolor es tierno.

(...)

b. Con tu compañero, discute cuál de estos títulos pertenece a este poema.

«Unos cuerpos son como flores»

«Los fantasmas del deseo»

«Un hombre con su amor»

«Amistad a lo largo»

«Quisiera estar solo en el sur»

2.a. ¿Te gusta conversar? Piensa en las personas con las que te gusta hacerlo y completa la tabla. Después, coméntalo con tu compañero.

● Pues a mí me gusta mucho conversar con mi amiga Patricia.

▲ ¿Y de qué habláis?

¿Con quién?	¿De qué?	¿Por qué?	¿Dónde?	¿Cuándo?

b. ¿Recuerdas con especial cariño alguna conversación que tuviste con alguien? ¿De qué hablasteis? Coméntalo con tu compañero.

● Yo siempre me acuerdo de una conversación que tuve con mi padre. Fue justo antes de empezar a estudiar en la universidad.

▲ ¿Y qué te dijo?

- 8.a. Este es el comienzo de un artículo sobre una historia que sucedió hace unos años. ¿Sabéis algo de esa historia? Si no, ¿qué creéis que ocurrió con esas cuarenta y cinco personas?

EL DESAFÍO DE LOS LÍMITES

El 13 de octubre de 1972, un avión fletado por un equipo uruguayo de rugby intenta atravesar la cordillera de los Andes en dirección a Santiago de Chile, donde iba a jugar un partido amistoso. Un total de 45 personas tomaron ese vuelo.

- b. Lee el resto del artículo y decide si las frases que encontrarás en la página siguiente son verdaderas o falsas.



En pleno vuelo, una violenta tormenta desestabilizó el avión, que acabó golpeándose contra la cresta de una montaña, a 6000 m. de altura. El aparato se partió en dos y muchos pasajeros fueron arrastrados al vacío. El avión se deslizó a toda velocidad por un enorme glaciar. Trece personas murieron en el choque y hubo muchos heridos. Enseguida empezaron a organizarse para poder sobrevivir. El capitán del equipo de rugby construyó una pared con asientos y maletas para que el viento no entrara en el avión. Sin esa pared, se hubieran congelado la primera noche. También inventaron un aparato para convertir el hielo en agua; algo fundamental, ya que el cuerpo humano a esas alturas se deshidrata tres veces más que al nivel del mar.

La esperanza del rescate les dio fuerzas para soportar el hambre y resistir las heladas ventiscas. Pero cuando ya llevaban diez días esperando oír el ruido de los helicópteros, oyeron por radio que la búsqueda había sido

suspendida. Los daban por muertos. Una semana más tarde, una avalancha de nieve los sepultó dentro del avión mientras dormían. Ocho personas murieron esa noche. Trataron, sin éxito, de arreglar la radio del avión para avisar de que estaban vivos. Fueron varios los intentos de salir en expedición a buscar ayuda, pero hasta tres veces tuvieron que volver al avión vencidos por la nieve y el frío. Tuvieron que esperar a que el tiempo mejorara y, finalmente, Roberto Canessa y Nando Parrado salieron en dirección al oeste. Escalaron la montaña más alta convencidos de que detrás estaban los valles de Chile pero, cuando llegaron a la cima, se abrió ante ellos otro paisaje blanco, más nieve y más montañas. Caminaron sin descanso por la nieve durante diez días hasta que, finalmente, encontraron al primer ser humano.

Cuando el rescate llegó al avión ya solo quedaban dieciséis supervivientes. Habían conseguido resistir setenta y dos días, con sus noches, a temperaturas de dos dígitos bajo cero, sin comida y con ropa de verano. Se habían salvado gracias a los muertos, a la carne congelada de los cadáveres.

Para superar la tragedia, los supervivientes tuvieron que aprender a trabajar en equipo, a escuchar las buenas ideas de los demás, a innovar y a decidir en condiciones de extrema tensión. «Fuimos todos solidarios, poco egoístas. Nunca fuimos tan buenos trabajando en equipo como en los Andes», explica Nando,

(adaptado de *El País*)

EL DESAFÍO DE LOS LÍMITES

- Calentamiento: leer extracto inicial y preguntar si conocen la hist. y/o de qué puede tratar

- Lectura
- 1.- Entregar pedazos recortados para que los ordenen.
 - 2.- Lectura en voz alta y comprobar el orden. Vocabulario.
 - 3.- Abrir el libro y contestar V o F (F-V-V-V)
 - 4.- Post-lectura: leer individualmente y hacer una lista con los factores que ayudaron a sobrevivir. Escuchar pista 15 y anotar qué factores resalta la experta. Comentar

⇒ Org. admirable y rápida; antenados; solidarios; trabajo en equipo; confianza; sacrificio

Sistematización: si no hubieran comido

Escribir en la pizarra

- a) Si Marcelo no ^{hubiera actuado} (actuar) con rapidez
- b) Si las personas del vuelo no ^{se hubieran conocido} (conocer) entre ellos desde hace tiempo.
- c) Si no ^{hubieran tomado} (tomar) carne humana
 - 1) No ^{habrían muerto/hubieran muerto} (poder) sobrevivir setenta y dos días
 - 2) ^{habría sido} ~~hubiera sido~~ (ser) muy difícil que se organizaran
 - 3) ^{Bien} ~~hubiera~~ ^{habría} muerto (morir) congelados todos la primera noche.

Si + pretérito pluscuamperfecto de subj.
 pret. psc de subj. o cond. comp.

INSTITUTO CERVANTES DE ORÁN

EL CLUB DE LECTURA
SELECCIONA

CUATRO ARTÍCULOS DE

ELVIRA LINDO

- Papá, ven en tren
- Pedorrismo campestre
- Vivan los mozos
- Dientes, dientes

Miércoles 30/05/2012

De 16:00h a 17:00h.

Papá, ven en tren

“Aunque parezca increíble, hay tanta verdad en este capítulo...”

Elvira Lindo

Esta mañana me llama mi padre y me dice que está escribiendo una carta al director. «¿Será elogiosa?», pregunto. Me contesta: «No, pero no te preocupes, que yo firmo con seudónimo». Menos mal que me explicó enseguida que la carta en cuestión era sobre la sección de Salud porque por un momento pensé que iba contra mí. No quisiera que acabáramos como Vargas Llosa y su hijo. Mi padre se pasa la vida indignado con la sección de Salud. Él se va a la cama todas las noches con su enciclopedia médica y, dado que posee, según él mismo afirma, una mente privilegiada, antes de que los científicos vayan, él ya ha vuelto. La indignación de mi padre era porque alguien ha dicho —según él, un ignorante— que el incienso es cancerígeno:

—Conste que a mí los efectos secundarios del incienso, hablando en plata, me la traen floja, porque yo no he pisado una iglesia más que en situaciones extremas, que si te casas y tal, esas cosas en que te ves involucrado, pero que no me venga ese científico con que el incienso mata, qué coño va a ser el incienso cancerígeno, ¿pero le ha visto ese tío la cara a un cura alguna vez? Hombre, por Dios. Si le dan ganas a uno de ponerse una mascarilla de incienso para vivir cien años.

—Bueno, ¿y yo qué quieres que haga? —le dije.

—Pues que llames a la sección de Cartas al director para que me publiquen la carta, porque si encima de que pierdo una hora escribiendo del incienso, que ya te digo, a mí ni me va ni me viene, luego no me la publican, sinceramente, es que ni me molesto. Pero con una llamadita, que tú digas, mi padre va a escribir del incienso, digo yo que si te dejan escribir tus chorradas será porque tienes mano. Y yo firmo, eso sí, con identidad ficticia, que no te quiero comprometer.

Le dije que bueno, que llamaría, pero que en el periódico eran muy suyos. «¿Pero tú no conocías a un Polanco?». «Bueno, papá», le dije, «déjame, ya veré yo la manera». Antes de despedirse me dice: «No me dediques más artículos que luego me veo en la obligación de enmarcarlos y ya no tengo pared. A no ser que quite el premio que te dio la Dirección General de Tráfico, y ése no lo quito porque de alguna manera lo siento como mío». Mi padre hablaba de un premio que gané con 10 añitos, pero no vengo aquí a desempolvar entrañables recuerdos. Esta historia es de rabiosa actualidad:

A principios de verano mi padre vino a visitarnos. Venía por la Nacional VI, completamente sereno (declararía más tarde) porque el vino se lo bebió después, en mi casa, pero a los pocos días recibió una multa por exceso de velocidad. Mi padre, que lo recurre todo, no sólo protestó la multa, sino que escribió al director general de Tráfico. En esa carta exigía que se le retirara la sanción, pero no todo eran exigencias, también se ofrecía (generosamente) a racionalizar el tráfico. «Algo sé de esto», le decía al director, y le recordaba la redacción con la que yo gané aquel premio de Tráfico, «Redacción», puntualizaba mi insigne padre, «que yo le escribí prácticamente a la niña, ya sabe usted cómo son estas cosas». El director general de Tráfico ha contestado amablemente, me manda recuerdos. He intentado evitarlo, pero mi padre ha llevado a enmarcar la carta. Y como no tiene sitio ha quitado una foto de cuando éramos pequeños. ¡Ah! y, además, le han quitado la multa.

Pedorrismo campestre

"Este artículo contiene una gran verdad: los amigos que tienen casa en el campo están locos porque vayas a pasar el día con ellos. Te ofrecen todo tipo de facilidades, coche, alojamiento durante varios días, tertulias hasta el amanecer... Y es que no me extraña, se aburre uno tanto..."

Elvira Lindo

Como estamos de vacaciones, sólo hemos dado nuestro número de teléfono a familiares y amigos íntimos. Conclusión: sólo nos llaman familiares y amigos, y eso, a mí personalmente, me deprime; a mi santo, personalmente, no le deprime nada, dice que aspira a que su vida sea así: sin amigos nuevos («¿Es que no nos molestan suficientemente los viejos?»), sin sobresaltos. Y para rubricar esta suavidad oriental en la que quiere mecerse, compró el esqueje de un manzano, lo plantó y me llamó todo orgulloso para enseñarme la ramita diminuta:

—Nuestro manzano —dijo—. Dentro de veinte años será de alto como tú.

Como yo, dijo que sería de alto como yo. Veinte años para llegar a mi humillante 1,60. Ése es el tipo de cosas que a mí, personalmente, me hunden la vida, y ése es el tipo de cosas que a él, personalmente, le levantan el ánimo. Mientras él está feliz porque sólo recibimos las llamadas previsibles, yo me quedo al lado del teléfono, recordando, nostálgica, mi aparato de Madrid, que suena sin parar, que no te deja trabajar... Mi teléfono...

Esos eran los grandes pensamientos en los que andaba sumergida ayer cuando de pronto sonó dicho aparato y, fuera bromas, me dio una taquicardia. Era un amigo que me anunciaba que venía a vernos. ¡Bien, rompamos la serenidad familiar, hagamos una barbacoa, tirémonos borrachos a la piscina! No sé si alguna vez han pasado ustedes por una de esas urbanizaciones campestres donde las personas somos bastante felices. Hagan la prueba: a la caída de la tarde, los propietarios de chalés y adosados nos situamos, movidos por un impulso interior, en la puerta del jardín. No estamos tomando el fresco, qué va, estamos esperando a que alguien, quien sea, venga a vernos. Incluso misántropos como mi santo, que puede pasarse horas mirando un manzano microscópico, acuden por la tarde a la llamada.

Hoy estamos de suerte, un amigo viene: podemos enseñarle todos nuestros juguetes campestres. Cuando llega el amigo, ya está mi santo vestido como el granjero último modelo: con su delantal de barbacoa, sus tenacillas para la carne, y yo, con la pamea y los shorts. Mi santo me llama dos veces «cari» delante del amigo: «Cari por aquí, cari por allá», porque mi santo ha decidido entrar a saco en el pedorrismo campestre. A tomar por saco los complejos de intelectual urbano. Emocionados por la visita del amigo, le hacemos bañarse, aunque no quiere. Hay que bañarse, le decimos, y le saco un bañador viejo, porque en los chalés siempre hay que tener un bañador viejo para ese amigo que nunca viene; luego, le hacemos comer carne hasta que al pobre se le escapa un eructo, y le hacemos sentarse debajo de un árbol, no, mejor de este otro, que da mejor sombra, y le hacemos decir que está pasando un día único. De vez en cuando dice que se va; pero, por Dios, cómo te vas a ir tan pronto. Incluso hay un momento en que mi santo se pone serio y le reprocha: «Ni que te estuviéramos tratando mal». El sol se está marchando y se hace el silencio de las despedidas.

—Te voy a enseñar una cosa antes de que te vayas —le digo a nuestro amigo—, a lo mejor te parece hortería.

En un rincón del jardín está mi pequeño tesoro: un enanito del bosque con un farolillo que se acaba de encender. Me da la impresión de que el amigo nos mira un poco como si no nos conociera. Cuando se va, nos quedamos los dos en la puerta de la casa, esperando a que venga otro amigo.

Vivan los mozos

“Algún lector me escribió defendiendo este tipo de fiestas salvajes a costa de los pobres animales. Pero, ¿cómo no tener la tentación de utilizar mi comedia por entregas para ridiculizar a sus defensores?”

Elvira Lindo

En realidad, estoy escribiendo esta columna de pura chiripa. No quiero decir que la columna me haya tocado en una rifa, aunque habrá algún capullo que piense que sí, lo que digo es que la vida da muchas vueltas y que ésta no era la verdadera vocación en mis comienzos. Yo siempre quise ser antropóloga para estudiar la idiosincrasia de los seres humanos desde su origen, pero como soy de Moratalaz (Madrid), pues es un handicap, porque allí los primeros asentamientos de seres humanos (incluyo a mi familia) se remontan a los años sesenta y no hay más que rascar.

Mi vocación hubiera sido la de antropóloga subvencionada por una comunidad autónoma, pero ya me dijo un día Eduardo Arroyo que lo de ser de Madrid en cuanto al tema subvención tiene mal arreglo. Por cierto, ya que sale a colación, aprovecho para decirle al pintor Arroyo que me sirvió de inspiración para estos articulillos, dado que él tiene dos volúmenes de memorias: Sardinas en aceite y Boquerones en vinagre, y he querido hacerle un pequeño pero sincero homenaje con mi Tinto de verano.

Espero que algún día me lo agradezca (hazme un dibujo, primo).

Ésta es una buena época para los antropólogos subvencionados, me refiero al verano, porque hasta el pueblo más pequeño del Estado (antes España) tiene sus raíces, su animal maltratado y su forastero en el pilón. Y al que no le guste, lo que decía Gila, que se vaya del pueblo. La otra tarde, mi santo y yo, a fin de mantenernos informados, nos pusimos la radio, siempre con el lógico miedo de que nos anuncien la antología del gran tenor (o Tenorio, como dice María José del Gran Hermano) Alfredo Kraus. Afortunadamente daban un programa sobre las hermosas tradiciones de las fiestas de agosto. Una de ellas, bastante edificante, se da en un pueblo de Zamora. La cosa consiste en tirar una cabra por el campanario, perdón, consistía, porque este año los mozos saben que como tiren a la cabra deberán pagar dos millones de multa. Y los mozos, con todo el dolor de su corazón, se han tenido que joder (y bailar). Una concejala (no sé de qué partido) se hacía eco de la frustración que tenían las buenas gentes del lugar:

—Eso lo hacen los mozos porque es como una puesta de largo simbólica, es una manera de dar paso a la edad adulta.

—¿Y la cabra cómo quedaba después del salto? —preguntaba el locutor.

—Hombre, la cabra un poquillo molesta, pero tengo que decir que luego la cabra tenía un sitio de honor en el baile, la cabra era para nosotros la reina de la fiesta.

Hay cabras con suerte, desde luego. En esto que en el programa llaman a un antropólogo, por aquello de que una persona con estudios superiores siempre da un punto de vista como más científico, y el antropólogo viene a decir que, al fin y al cabo, la fiesta es transgresión y que no hay que ser hipócrita, que hay mucha gente que se rasga las vestiduras porque maten una cabra y, sin embargo, no siente piedad hacia las cucarachas o hacia los mosquitos. ¡Olé la antropología!

Por cierto, acaba de llegar mi santo de la calle y me dice:

—He comprado Hogar y Plantas.

—¿Otro libro, cariño? —le pregunto.

—No, es el último grito en insecticidas.

El antropólogo calificaría a mi esposo de asesino; sin embargo, yo, antropóloga amateur, diría que está entrando en la edad moderna.

Dientes, dientes

“En esa comedia por entregas que fue el “Tinto de Verano” uno de los personajes fundamentales era Bicoca del Fresno, la amiga pija, facha y amoral de la autora. Bicoca del Fresno, rubia teñida, esquelética, habitante del cogollito del barrio de Salamanca, admiradora de Aznar, de la España eterna, pero sobre todo, defensora a ultranza de sus propios intereses. Aquí la tenéis, Bicoca, ese ser...”

La otra tarde Bicoca me llamó (con una ironía no carente de mala hostia) “la mujer talibana”. Y todo porque va y me dice que si me iba con ella al odontólogo. Y yo la dije que para semejante planazo yo no le digo a mi santo ahí te quedas cuidando el manzano. No me compensa. Y ella me dijo, te tiene dominada, y tú no le debes nada a ese individuo. Y la dije, no es eso, Bicoca, tú como eres viuda desde siempre, no lo entiendes. Y ella insistiendo, anda vente, boba. Me dijo que iba a pedir presupuesto para ver si le podían adaptar la dentadura de su madre a Cayetano, su mítico boxer, que al igual que Chiquitín se está quedando sin boca. Yo la dije (me salió del alma), ay, Bicoca, y cómo le vas a quitar los dientes a tu madre para ponérselos a un perro. Y se puso, superexaltada, dijo que parecía mentira, que yo, que iba de supermaja, hiciera esa diferenciación entre el ser humano y el animal, y me habló de esa superioridad injusta del hombre sobre el resto de los seres vivos de nuestro planeta y me habló del planeta en concreto, y cuando yo ya estaba a punto de decirle, mira, Bicoca, llama a Rosa Montero, que a lo mejor con ella te entiendes mejor, se ve que se hartó de tanto verborrea ecológica y dice, “y qué coño, si mi madre no quiere comer más que con pajita, si yo hoy por hoy veo a mi madre con dientes y no la conozco. La última vez que yo se los quise poner, el 14-M, día de infausto recuerdo, la dije, mamá, para votar te pongo los dientes, porque hay muchos compañeros que me conocen en el colegio del Pilar, y la tía me pegó un bocao que me saltó la uña postiza, así que dije, sanseacabó, a tomar por culo los dientes. Dime tú para qué los quiere, para que estén muertos de risa en un vaso en la mesilla de noche. Ah no, las cosas por adorno no pueden estar, las cosas para usarlas. Yo le llevo la dentadura a mi amigo y, oyes, que me dice que se la puede adaptar a Cayetano, divino, que me dice que me va a salir por un huevo de la cara, pues nada, que se joda el perro y que coma de la papilla de higadillos de mi madre, y la dentadura vuelve al vaso y tan ricamente; una tercera posibilidad, nada desdeñable, es que el odontólogo me la quiera comprar para adaptársela a otro ser humano. Yo a estas alturas de mi vida no me cierro ninguna puerta”. Y después me dijo, ya de malos modos, que si la acompañaba yo también podía pedir presupuesto al odontólogo para Chiquitín, y yo la dije, pero Bicoca, de dónde saco yo ahora una dentadura postiza, y ella me dijo, pues de algún ser querido que no la use mucho, algún tío del pueblo, dijo; y yo la dije, a mis tíos no los llamo ni por navidades, así que no les voy a llamar de pronto para pedirles la dentadura; y entonces ella, ya fuera de sí, me dijo que todo eran excusas, que lo que pasaba es que mi santo me tenía anulada por completo y entonces fue cuando me llamó talibana. La colgué. Y luego me pegué una llorera...

No soy de aquí, ni soy de allá



Me gusta el mar y la mujer cuando llora
las golondrinas y las malas señoras
saltar balcones y abrir las ventanas
y las muchachas en abril

Me gusta el vino tanto como las flores
y los amantes, pero no los señores
me encanta ser amigo de los ladrones
y las canciones en francés

No soy de aquí, ni soy de allá
no tengo edad, ni porvenir
y ser feliz es mi color
de identidad

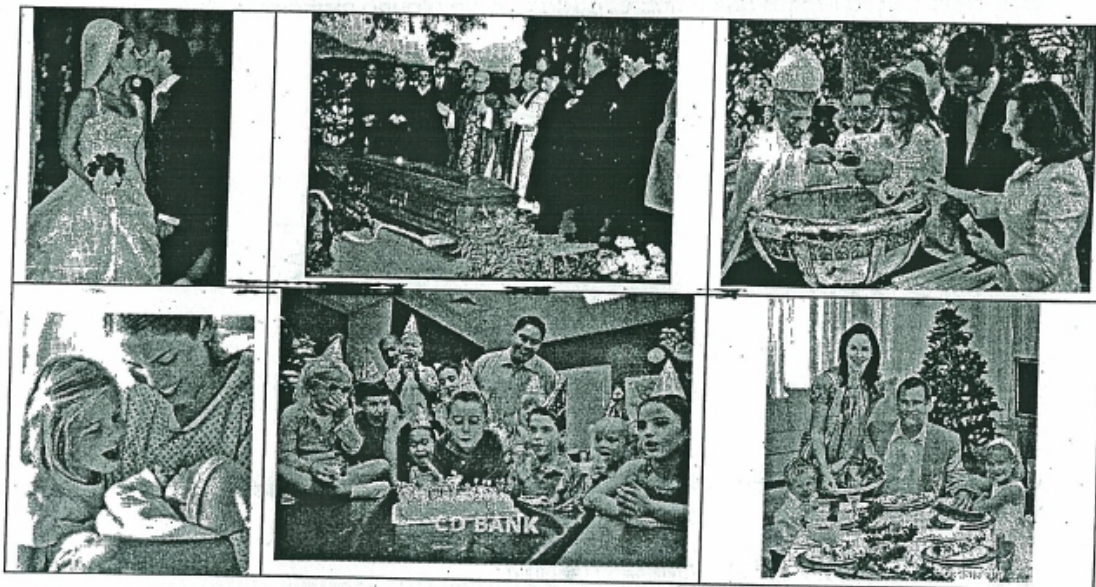
Me gusta estar tirado siempre en la arena
y en bicicleta perseguir a Manuela
y todo el tiempo para ver las estrellas
con la María en el trigal

No soy de aquí, ni soy de allá
no tengo edad, ni porvenir
y ser feliz es mi color
de identidad



UNIDAD 4 ¡VAMOS A CELEBRARLO!

0.a. Relaciona las siguientes imágenes con los acontecimientos sociales a los que corresponden:



Navidad

Un bautizo

Un cumpleaños

Una boda

Un entierro

Un nacimiento

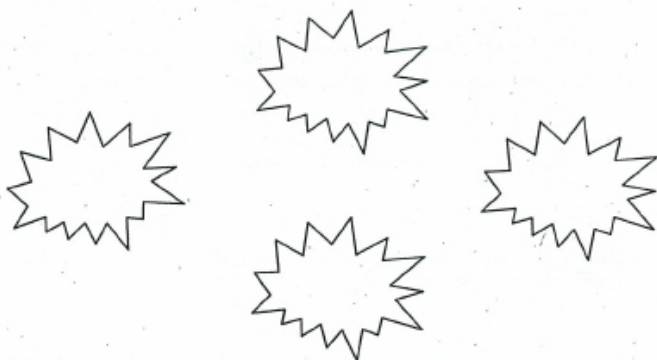
b. ¿Qué palabras o ideas relacionas con cada uno de ellos? Después muéstraselo a tu compañero para que descubra a cuál te refieres.





UNIDAD 4 ¡VAMOS A CELEBRARLO!

2a. Escribe cuatro fechas que celebres cada año de alguna manera:



b. En grupos de tres, explicad a qué corresponde cada una de esas fechas y cómo lo celebráis.

A- ¿El diez de abril qué es? ¿tu aniversario de boda?

B- No, no. Mi aniversario de boda es la otra fecha, el 26 de noviembre; el 10 de abril es mi cumpleaños.

A- ¿Y qué sueles hacer?

B- Suelo salir con mi marido a comer o cenar fuera.

4.b. A continuación, tu profesor te va a dar una tarjeta con un plan para que se lo propongas a uno de tus compañeros. Para ello, te puede ayudar el siguiente cuadro:

Proponer algo	Rechazar una invitación	Aceptar una invitación
¿Te apetece....? ¿Quieres...? ¿Qué te parece si...? ¿Y si...? ¿Por qué no...? Te invito a...	Lo siento. Es que... No puedo. Tengo que... Me gustaría, pero...	Vale. Perfecto. Estupendo.

Cuando tu compañero te proponga un plan, sabrás si aceptarlo o rechazarlo según lo que ponga en la parte superior de tu tarjeta (en caso de aceptar, tenéis que poneros de acuerdo y, en caso contrario, dar una excusa)

A veces algo muy simple se convierte en una cosa muy complicada. Esto le ha pasado a Manuela, que solo quería un huevo para hacer un pastel. Entre todos reconstruid la historia con los verbos en los tiempos adecuados. A veces tendréis que añadir algunas palabras para organizar la historia (porque, pero, y, como...).

30 (hacer) un pastel de naranja buenísimo, pero sin huevo

29 total que

28 (romperse) el huevo

27 al bajar al 5° (caerse) por las escaleras y...



1 Manuela (estar) haciendo un pastel de naranja

2 no (tener) ningún huevo

3 (necesitar) uno

4 (ser) domingo y las tiendas (estar) cerradas

5 (ir) a casa del vecino del 5° A, José Luis

6 el vecino del 5° A no (estar)

7 entonces

8 (decidir) bajar al 3° B



9 (tomar) el ascensor

10 (estropearse) el ascensor entre el 5° y el 4°

11 (empezar) a gritar

12 no (haber) nadie

13 al cabo de un rato

14 (llegar) la portera y (sacarla) del ascensor

15 (ir) al 3° B a pie



26 el Sr. Fernández (dejarle) un huevo

25 por suerte

24 allí (vivir) un señor muy antipático, el Sr. Fernández

23 (tener que) llamar al 6° B

22 o sea que

21 no (estar) en casa

20 allí (vivir) la Sra. Pueyo

19 (subir) al 6° C

18 así que

17 la Sra. Montera tampoco (tener) huevos

16 allí (vivir) la Sra. Montera

Érase una vez el Príncipe Gordilonio. Tu compañero/a va a contarte su historia. Escúchale con atención, hazle preguntas si no entiendes bien algo o quieres más información y ordena las imágenes según la historia.

Como...

...y...

...y entonces...

...porque...

...y, por eso,...

**unos días/un tiempo/...después
al cabo de unos días/un tiempo/...**

Un día...

Recursos para relatar

El Príncipe Gordilonio...



Ahora resúmele a tu compañero/a la historia del Príncipe Gordilonio para ver si la has entendido bien. Para ello te será útil mirar las imágenes, que ya has ordenado.

BIBLIOGRAFÍA

ABENÓJAR SANJUÁN, Óscar. (2011): “Dificultades para la redacción en los alumnos argelinos: medidas sugeridas para corregir errores de escritura” en ABENÓJAR SANJUÁN, Óscar, y Luis Roger Rodríguez Paniagua (eds.): *Actas del II simposio internacional de didáctica del español para extranjeros. Argel, 3 de abril de 2011*. Argel: Instituto Cervantes de Argel. Disponibles en formato pdf. en: <http://argel.cervantes.es/imagenes/File/Actas1.pdf>

AGUSTÍN DE HIPONA. (2007): *Las confesiones*. Madrid: San Pablo.

ALDRICH, M. C. (2000): “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla” en FRANCO FIGUEROA, Mariana, *et al.* (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, tomo I. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz / ASELE.

ANULA REBOLLO, Alberto. (2002): *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: ed. Arco/Libros S.L.

BERRAGDAH, Ahmed. (1976): “Los estudios hispánicos en Argelia” en RUIZ BRAVO, C. (prep.): *ACTAS del I coloquio del hispanismo árabe. Madrid, 24 - 27 de febrero de 1976*. Madrid: Instituto hispano árabe de cultura, dirección general de relaciones culturales

BOURDIEU, Pierre. (2008): *Antropología de Argelia*. Madrid: editorial universitaria Ramón Areces. Prólogo, estudio preliminar y revisión de la traducción de Elena Fernández Corrochano.

COROMINAS, Joan, y José Antonio Pascual. (1981): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Tomo IV. Madrid: Gredos.

DÍEZ PLAZA, César Luís. (2011): “¿Fonética o fonología en el clase de (E)LE?” en ABENÓJAR SANJUÁN, Óscar, y Luis Roger Rodríguez Paniagua (ed.): *Actas del II simposio internacional de didáctica del español para extranjeros. Argel, 3 de abril de 2011*. Argel: Instituto Cervantes de Argel. Disponibles en formato pdf. en: <http://argel.cervantes.es/imagenes/File/Actas1.pdf>

FERNÁNDEZ BUEY, Francisco. (2008): “Sobre Multiconfesionalidad” en NAIR, Sami (ed.): *Democracia y responsabilidad*. Barcelona: Galaxia Gutenberg – Círculo de lectores.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros S.L.

GONZÁLEZ NIETO, Luis. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

JORDI, Jean-Jacques. (1996): *Espagnole en Oranie. Histoire d'une migration (1830 - 1914)*. Niza: ed. Jacques Gandini.

KELLERMAN, Eric. (2000): “Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una distinción no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas” en MUÑOZ, Carmen (ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

MERCER, Neil (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

MOUNIER, Emmanuel. (1964). *El personalisme*. Barcelona: ed. 62.

NARANJO, María (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: EdiNumen.

NUNAN, David (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVERAS, Àngels. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: EdiNumen.

OUNANE, Ahmed. (2006): Situación del español en Argelia. *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 35. Málaga: ASELE.

PANIKKAR, Raimon. (2004). *Pau i interculturalitat. Una reflexió filosòfica*. Barcelona: Proa.

PÉREZ BELTRAN, Carmelo. (1994). “El sistema educativo en la Argelia independiente: estructura y problemáticas” [versión electrónica]. *Al-Andalus – Magreb*, II, 223-243

RIBEIRO, João Manuel. (2009): “El valor pedagògic de la poesia” en BORDONS, Glòria (ed.): *Poesia i educació. D’internet a l’aula*. Graó: Barcelona.

ROS, Adela (coord). (2003). *Interculturalitat. Bases antropològiques, socials i polítiques*. Barcelona: ed. UOC.

TAYLOR, Charles. (2006). *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.

TAYLOR, Charles. (1993): *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de cultura económica.

ÚCAR VENTURA, Pilar. (2008): *En el aula de lengua y cultura*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas

VEZ, José Manuel. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.

Webgrafía:

Instituto Cervantes. *Quiénes somos*. Consultada el 24 de junio de 2012 en:

http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

Noticias jurídicas. *Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes*. Consultada el 24 de junio del 2012 en:

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/l7-1991.t1.html

ÍNDICE

Prólogo	4
Agradecimientos	6
Introducción	8
El diario de prácticas	12
Orán	14
La educación en Argelia	18
La enseñanza del español en Orán	20
El sujeto cultural oranés y sus potenciales dificultades de aprendizaje	22
Dificultades fonéticas	23
Dificultades léxico-semánticas	25
Dificultades relacionadas con la gramática	26
Dificultades relacionadas con el conocimiento sociocultural	28
La dificultad de la lectoescritura	28
Problemas interculturales	29
El Instituto Cervantes de Orán	30
El Instituto Cervantes	32
El Instituto Cervantes de Orán	33
Personal	34
La <i>ning</i>	35
Los alumnos	37
Niveles de concreción del plan curricular	38
Marco teórico de referencia	40
Metodologías y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras	44
El contexto	47
El aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de LE	49
El enfoque socrático oranés. La importancia de la sistematización	55
Las comunidades de práctica	56
Las tareas	58
Literatura y enseñanza de lenguas extranjeras	59

Metodología, descripción y análisis de las prácticas	64
Observación de una clase (03/06/2012). Nivel B1.1	66
Observación del club de lectura de la biblioteca. 30/05/2012	67
Clase realizada el 24/05/2012 a un grupo B2.3	68
Clase realizada el 27/05/2012 a un grupo de B2.3	70
Un poema con el B2.3. Día 29/05/2012	71
Dos canciones. A1 y B2.3. Días 26/05/2012 28/05/2012	72
Conclusiones	74
Anexo	78
Diario de prácticas	80
Consideraciones sobre la situación sociolingüística del <i>darija</i> oranés y sus consecuencias para la enseñanza en general y de la lengua española en particular	96
Palabras provenientes del catalán y el castellano escuchadas en Orán	104
Entrevistas	106
Materiales de clase	112
Bibliografía	134
Índice	140